

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
CAMPUS DE DIAMANTINA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Laio Marques Silva

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
MONTES CLAROS/MG

Diamantina
2016

Laio Marques Silva

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
MONTES CLAROS/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Vândiner Ribeiro.

Diamantina
2016

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Jullyele Hubner Costa CRB-6/2972

S586i Silva, Laio Marques.
2016 A implementação da Lei 10.639/03 em uma escola estadual de Montes Claros / Laio Marques Silva. – Diamantina : UFVJM, 2016. 98 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vândiner Ribeiro

Dissertação (mestrado) –Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Movimento negro. 2. Lei 10.639/03. 3. Educação étnico-racial.
4. Escola. I. Ribeiro, Vândiner. II. Título.

CDD 379.2

Elaborada com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Laio Marques Silva

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
MONTES CLAROS/MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, nível de
Mestrado, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vândiner Ribeiro.

Data da aprovação 28/01/2016

Prof^a. Dra. Ana Cristina Pereira Laje – UFVJM

Prof^o. Ms. Leonardo dos Santos Neves – UFVJM

Prof^o. Dr. Flávio César Freitas Viera – UFVJM – (Suplente)

Orientadora: Prof^a. Dra. Vândiner Ribeiro – UFVJM

Diamantina
2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, Márcio Antônio Silva, no qual eu me inspiro para seguir firme na vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre me protegendo.

A meu pai, em especial, referência para meus estudos quanto à questão negra.

A minha mãe, Gislene, e a meus irmãos, Ian, Dandara, Terui e Antônio, por sempre acreditarem no meu trabalho e me incentivarem.

A Samanta, por compartilhar comigo os momentos de angústias nesta trajetória.

Aos colegas e corpo docente do Programa de Mestrado em Gestão e Instituições Educacionais, pelas contribuições e pela amizade.

À Prof.^a Dra. Eva Silva, ex-orientadora, por aceitar orientar-me no mestrado. À Prof.^a Dra. Vândiner Ribeiro, por suas orientações que foram decisivas para a conclusão deste trabalho. Às orientadoras, minha gratidão e respeito pelas contribuições, pelo aprendizado acadêmico e científico.

À banca examinadora, Professora Dra. Ana Cristina Pereira Laje, Prof. Ms Leonardo dos Santos Neves e Prof. Dr. Flávio de Freitas Vieira por suas contribuições na melhoria deste estudo.

A CAPES, pela bolsa de estudos.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que analisa a Lei 10.639/03 a qual torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileiras. A pesquisa teve como objetivo principal buscar identificar o conhecimento e as ações que foram executadas para a implementação da Lei federal 10.639/03 em uma escola estadual no Município de Montes Claros. Foi feita uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, com entrevista semiestruturada. Além disso, analisaram-se documentos da escola, tais como: o Projeto Político Pedagógico, o Programa de Intervenção Pedagógica e o termo de visita do inspetor da Superintendência de Ensino de Montes Claros. Conclui-se, entre outras coisas, que, apesar dos documentos da escola sinalizarem para uma preocupação com a implementação da Lei 10.639/03, sua efetiva implementação ainda não é uma realidade na unidade de ensino pesquisada. Contudo, apesar da importância dessa legislação, especialmente em função do papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e humana. Por fim, os dados dessa pesquisa indicam que a formação para as questões étnico-raciais na escola, ainda não surtiu o resultado esperado que atendesse aos propósitos de implementação da Lei na escola pesquisada de ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Movimento Negro, Lei 10.639/03, educação étnico-racial, escola.

ABSTRACT

It is a study that analyzes the Law 10.639 / 03 which makes mandatory the teaching of History and Afro-Brazilian Culture in Brazilian schools. The research aimed to seek to identify the knowledge and actions that were performed for the implementation of Federal Law 10,639 / 03 in a state school in the city of Montes Claros. A qualitative research study case type, with semi-structured interview was made. In addition, they analyzed school documents, such as the Political Pedagogical Project, the Educational Intervention Program and the business end of the inspector of the Superintendent of Montes Claros Teaching. It concludes, among other things, that although the school's documents to signal to a concern with the implementation of Law 10.639 / 03, its effective implementation is still not a reality in the researched teaching unit. However, despite the importance of this legislation, especially in light of the school's role in building a more just and humane society. Finally, the data from this survey indicate that training for racial ethnic issues in school, has not yet produced the expected result that met the Act's implementation purposes at school studied elementary and high school.

Keywords: Black Movement, Law 10.639/03, ethnic-racial education, school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SRE – Superintendência Regional de Ensino

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLANAPIR – Plano Nacional da Igualdade Racial

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico de Estatística

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UTE – Sindicato dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAPÍTULO I – CAMINHOS PERCORRIDOS	19
1.1 – Procedimentos.....	21
1.2 – Do critério da escola pesquisada	21
1.3 – Do contato com diretora da escola	22
1.4 – A escola	22
1.5 – Das agendas das entrevistas e cópia dos documentos.....	24
1.6 – A organização dos conteúdos das entrevistas	26
2. CAPÍTULO II – ALEI 10.639/03: UMA DEMANDA DO MOVIMENTO NEGRO. 28	
2.1 – Breve retrospectiva dos avanços e conquistas do movimento negro para a educação étnico racial	28
2.2 – Os limites e desafios no processo de implementação da Lei 10.639/03	38
2.3 – A Lei 10.639/03 e os documentos da escola	45
2.3.1 – O Projeto Político Pedagógico	48
2.3.2 – Do Plano de Intervenção Pedagógica.....	49
2.3.3 – Do Termo de Visita.....	51
3. CAPÍTULO III – OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NA ESCOLA PESQUISADA	54
3.1 – A implementação da Lei 10.639/03 na escola: o que conhecem os entrevistados? .	54
3.2 – Formação de professores e as ações da escola em prol da implementação da lei 10639/03: o que foi realizado	63
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista para diretor	93
APÊNDICE II – Roteiro de entrevista para professores	94
APÊNDICE III – Roteiro de entrevista com inspetor da Superintendência de Ensino de Montes Claros	95

INTRODUÇÃO

O presente estudo investigou a Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de educação básica. A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no município de Montes Claros. Teve como abordagem metodológica o estudo de caso. O objetivo central desta investigação foi analisar as ações do inspetor, diretora e professores de História, Educação Artística e Português/Literatura utilizadas para a implementação da Lei 10.639/03, bem como o conhecimento que estes têm da legislação em questão. Como objetivo paralelo, busquei perceber como se dá a valorização das relações étnico-raciais na escola.

Vale ressaltar que essa pesquisa foca no conceito de implementação da lei 10.639/03 na escola. Com base nesse pensamento, recorro a Gomes (2005) que distingue os conceitos de implantação e a implementação na perspectiva da Lei 10.639/03.

Há dois conceitos assumidos e presentes ao longo das análises realizadas: a “implantação” e a “implementação”. Esses conceitos referem-se a dois importantes momentos na construção de políticas. O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado implantação. Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de implementação da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas.(GOMES, 2005, p.26).

Para essa diferenciação, busco estudos que vão além da implantação, ou seja, do mero momento inaugural e de apresentação de uma política pública, a título de exemplo a Lei 10.639/03. Concentro na revisão da literatura na perspectiva dos estudos e pesquisas que analisam a implementação da lei na perspectiva de implementação de um plano, programa ou projeto nos sistemas de ensino. Realizo uma breve retomada da evolução da Lei 10.639/03, fruto das conquistas do movimento negro.

Em 09 de janeiro de 2003 é sancionada a Lei 10.639/03, que foi, antes de tudo, uma mobilização e reivindicação do movimento negro, para que os currículos fossem contemplados com o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do Brasil. Essa política nacional, centralidade desta pesquisa,

[...] significa estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população e da republicanização da escola brasileira, essa lei deve ser encarada como parte fundamental do conjunto das

políticas que visam à educação de qualidade como um direito de todos e todas. (HADDAD; SANTOS,2009 p.14).

Soma-se à tal política a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, com acento nas políticas raciais. Com a aprovação da Lei 10.639/03 e a criação da SEPPIR, acrescenta-se o debate sobre as cotas, ações realizadas e assumidas pelo governo federal em relação ao desafio de construir uma sociedade mais igualitária étnica e racialmente. Na perspectiva de construção de uma política de ações mais igualitárias para o conjunto da população negra a participação do movimento negro na discussão elaboração da LDB foi sistemática e decisiva.

Nesse sentido, a primeira etapa de discussão e tramitação das propostas na Câmara dos Deputados para a elaboração do texto final da LDB durou cinco anos, de 1988 a 1993, e foi marcada pela apresentação e apreciação de projetos com diferentes concepções educacionais. Finalmente, sancionou-se a LDB, com o número de Lei 9.394, em 1996 (BRASIL, 2010). No que se refere à educação e à questão racial, foram dedicados dois artigos, a saber:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 2010, p. 27).

No contexto de aprovação da LDB/1996, a questão étnico-racial vai ter um avanço significativo, devido à presença do movimento negro reivindicando mais espaço para a inclusão de suas propostas na elaboração pelo Ministério da Educação (MEC) dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com destaque para a inclusão da pluralidade cultural como tema transversal. Do ponto de vista oficial, sua elaboração foi justificada pela necessidade de cumprir o disposto no artigo 210 da Constituição Federal, confirmado pela LDB/1996, que determinava a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1997,v.10).

A partir do ano de 1997, os PCN's reconhecem a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira. Os objetivos gerais da pluralidade cultural para o ensino fundamental busca contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural. Tendo esse objetivo maior em vista, propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- conhecer a diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais. (BRASIL, 1997, p.43).

Outro passo relevante na valorização da cultura étnico-racial brasileira e mais significativo para o ensino foi a aprovação da Lei nº 10.639/03 de 09 de Janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 26-A e 79-B, e torna obrigatória, nos currículos dos níveis fundamental e médio em estabelecimentos oficiais e particulares do país, a inclusão da temática História da África e Cultura Afro-brasileira com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 1996)

Esses dispositivos legais encontraram nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e Africana as orientações para a formulação de seus projetos comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas. De acordo com Coelho (2008, p.13) “As relações positivas são pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”.

Vale ressaltar que a pedagogia de combate ao racismo e discriminações pode acontecer no âmbito da escola e da sociedade, de uma forma geral. É sabido que uma estratégia de colocar essa pedagogia em ação pode ser via políticas de ações afirmativas. As ações afirmativas podem ser compreendidas, como aparece no parecer 003/2004: “políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais.” (BRASIL, 2004).

Portanto, além da alteração na LDB, a Lei 10.639/03, pelo parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução N° 1, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos explicitados a seguir:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 06)

O artigo 1° da Resolução N°1, que trata da instituição das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, diz:

Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 2° O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004, p. 32)

O parecer busca destacar a importância de todas as instituições de ensino guiarem suas ações com base nas orientações das diretrizes como forma de participação e do controle social, sem os quais seria impossível pensar em uma forma de regulamentação que efetive a implementação da Lei 10.639/03.

Para atingir o objetivo do Plano Nacional de Implementação para as relações étnico-raciais citado, o MEC elabora, por meio de Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, o processo de construção do Plano Nacional de Implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Segundo Haddad; Santos(2009), o objetivo do Plano é fortalecer e institucionalizar as orientações disponibilizadas na Lei nº 10.639/03. No Parecer CNE/CP 003/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004 estão as ações educacionais que definem as atribuições necessárias na implementação dessa política. O Plano delimita e explica minuciosamente quais são as atribuições e ações que devem ser adotadas pelas mais diversas instituições educacionais, fundamentando-se em seis eixos temáticos. O documento tem como base estruturante seis eixos estratégicos que contemplam: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais (BRASIL, 2008).

Vale destacar também que, em 2008, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é novamente modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Art. 1º - O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Nessa direção, a lei 11.645/08 foi um passo à frente no reconhecimento de mais um grupo étnico, importante para a compreensão da identidade do povo brasileiro. Vale destacar que a Lei 10.639/03 continua em vigor, mesmo com a aprovação da Lei 11.645/08.

Em relação à inclusão da temática indígena, a situação não é diferente no tocante às datas comemorativas realizadas nas escolas de forma estereotipada ao índio. De um modo

geral, as escolas trabalham no dia 19 de abril o Dia do Índio. O desafio posto é legitimar o direito das diferentes formas de conhecimento e culturas, como as africanas e indígenas, a uma existência sem marginalização ou subalternidade ou, ainda, dar voz a culturas negadas e silenciadas (SANTOMÉ, 1995). Portanto, a Lei 11.645/08 foi outro passo no sentido de reconhecer a cultura silenciada frente a mais um grupo étnico, importante para a compreensão da identidade do povo brasileiro.

Como esta pesquisa se refere apenas à história e cultura africana e afro-brasileira, tomo como referência a Lei 10.639/03, embora não desconsidere a relevância das modificações produzidas pela nova legislação.

Com base no ordenamento jurídico acima apresentado, destaco a relevância do currículo de formação de professores na licenciatura para aprofundamento nos temas que envolviam a disciplina de História da África, realizada no curso de História na minha graduação.

Meu acesso ao ensino superior se deu no contexto das tensões e polêmicas provocadas pelo debate a respeito do ingresso da população negra por meio das cotas às universidades. No ano de 2008, ingressei no curso de História, em uma instituição que já havia incluído no currículo do curso de graduação em Montes Claros/MG a disciplina História e Cultura Afro-brasileira. Contudo, embora tenha sido relevante por ser algo que antes estava fora dos currículos e porque, também, de alguma forma, a cultura a que eu pertencia estava sendo contemplada com as questões pertinentes à legislação que fundamenta a Lei 10.639/03 não foram sequer discutidas no decorrer do curso e tampouco na disciplina de História da África. Tais questões dizem respeito ao aprendizado na formação inicial de professores no tocante ao ordenamento jurídico que fundamenta a Lei 10.639/03, as resoluções e os pareceres, instrumentos necessários aos professores no desafio de implementação da lei na escola, voltada para as relações étnico-raciais.

Minhas experiências vinculadas à temática desta dissertação começaram a ganhar peso quando iniciei minha carreira de professor no ano de 2011 atuando em um projeto numa instituição de ensino superior em Montes Claros, em parceria com a SECADI, que realizou um curso de formação continuada sobre a Cultura Afro-Brasileira e Educação das Relações Étnico-raciais. O público-alvo era diretores, secretários municipais, professores da educação básica e graduandos das licenciaturas da instituição.

Durante o curso, foi possível perceber o desconhecimento de gestores municipais, professores e alunos de graduação em relação à Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-raciais. Assim como pude constatar tal desconhecimento, Rochal e

Novaes (2013, p.78) alertam que a “efetivação da Lei 10.639/03 está em construção, sendo ainda um desafio a ser vencido, pois, como é sabido, ainda há desconhecimento deste marco regulatório por parte de gestores públicos e profissionais da educação”.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objeto de estudo a implementação da Lei 10.639/03 numa escola estadual de ensino Fundamental e Médio de Montes Claros cujo foco da investigação centrou-se nas ações e conhecimentos do inspetor, diretor e professores da referida escola pesquisada, e se justifica devido à importante contribuição para a melhoria da qualidade da reeducação das relações étnico-raciais na escola. A Lei 10.639/03 “simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (GONÇALVES, 2004, p. 9).

Assim, com base em minha vida acadêmica e experiências profissionais sobre o tema da educação da população negra, decidi escolher essa temática para esta pesquisa. Diante do exposto, coloco como objetivo central desta investigação analisar as ações e conhecimentos do inspetor, diretora e professoras de História, Educação Artística e Português/Literatura utilizados para a implementação da Lei 10.639/03, com vistas a perceber como se dá a valorização das relações étnico-raciais na escola pesquisada. Pode-se compreender que relações étnico-raciais são aquelas criadas por sujeitos de diferentes grupos, partindo de ideias, conceitos e informações sobre as diferenças raciais, percebendo suas semelhanças, criando, dessa forma, um sentimento de pertencimento racial (BARBOSA, 2002).

Como objetivos específicos, esta pesquisa buscou analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola, o termo de visita e o plano de intervenção como instrumentos que orientam as mudanças curriculares na escola, visando atender aos objetivos da Lei 10.639/03; conhecer quais as ações dos profissionais a respeito do cumprimento da Lei 10.639/03.

A abordagem metodológica está centrada no estudo de caso de uma escola da rede Estadual de Ensino de Montes Claros, que permite aprofundar e compreender as percepções e práticas que a direção da escola, o serviço de inspeção da SRE, e os professores que atuam nas disciplinas de História, Português/Literatura e Educação Artística têm em relação à implementação da Lei 10.639/03. A escolha por tais disciplinas vai ao encontro do § 3º do Art.1 da Resolução Nº1 de 2004, no qual estabelece que: O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/03, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2014).

Também trago alguns resultados de pesquisas nas modalidades de teses, dissertações, artigos e monografias de abrangência nacional e regional, em relação à implementação da Lei 10.639/03. Para a coleta de dados e informações, utilizei a entrevista semiestruturada com base em um roteiro de entrevista e análises documentais: Projeto Político-Pedagógico, Plano de Intervenção Pedagógica e termo de visita do inspetor escolar na escola.

Para melhor entendimento desta investigação, organizo este texto em três capítulos.

No capítulo I, intitulado “Caminhos percorridos”, apresento a metodologia utilizada com base na pesquisa qualitativa, tendo como apoio o estudo de caso de uma escola pública estadual no Município de Montes Claros, os contatos com a diretora e professores para o aceite das entrevistas e procedimentos para a coleta de dados para a análise e uma breve caracterização da escola.

No capítulo II, “A Lei 10.639/03: uma demanda do Movimento Negro”, realizo uma retrospectiva da luta do movimento negro em favor de ações afirmativas na área da educação até a aprovação da Lei 10.639/03, trago resultados de algumas pesquisas dos limites e desafios no processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do país, analiso falta de articulação entre o Projeto Político-Pedagógico da escola investigada o Plano de Intervenção Pedagógica da escola, e o termo de visita do inspetor em relação à educação para as relações étnico-raciais.

No capítulo III, nomeado “Os desafios da implementação da lei 10639/03 na escola pesquisada”, discuto qual é o conhecimento do inspetor, diretora e professores quanto ao conteúdo da Lei 10.639/03 para uma mudança nas relações étnico-raciais, a formação de professores e ações da escola em prol da implementação da Lei 10.639/03, e a formação inicial e continuada dos professores para a educação étnico-racial.

Na sequência, apresento as considerações finais desta pesquisa.

1. CAPÍTULO I - CAMINHOS PERCORRIDOS

A abordagem qualitativa assumiu nesta pesquisa a forma de estudo de caso, que permite, segundo Triviños (1987), realizar investigações de maneira profunda, tanto de um indivíduo como de um grupo ou de instituições. Assim, fiz a opção por uma escola pública de ensino fundamental e médio da rede estadual de Montes Claros. Atualmente a escola pesquisada oferece as modalidades do ensino Fundamental, ensino Médio e a Educação de Jovens e adultos – Supletivo. Atende a uma clientela de jovens oriundos de famílias de classe média baixa caracterizada pelas profissões de comerciantes, lavradores e trabalhadores autônomos (PPP, 2015).

O estudo de caso na escola contribuiu para conhecer a realidade das ações e aferir os conhecimentos do inspetor, diretora e professoras em relação à implementação da Lei 10.639/03. Permitiu, também, maior aprofundamento de quais foram as ações executadas pelos envolvidos na pesquisa, de modo a garantir a implementação da lei 10.639/03 na escola.

Sendo assim, esta pesquisa que se insere no grupo de pesquisas qualitativas, objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito. Portanto, dá ênfase às percepções do próprio pesquisador e de outros sujeitos envolvidos na pesquisa. Dentro da pesquisa qualitativa, o método de pesquisa do estudo de caso, por ser também uma metodologia das relações sociais estabelecidas por seres humanos – que possuem sua história, crenças e valores – é o campo de atuação da pesquisa social (GIL, 2000).

Inicialmente, na primeira seção deste capítulo, apresento a natureza da pesquisa; a fundamentação teórico-metodológica, do estudo de caso, o roteiro da entrevista semiestruturada com base no modelo de Yin (2005). Na segunda parte, trato dos contatos para a autorização da pesquisa, o local onde foram realizados os contatos com os sujeitos da pesquisa. Na terceira seção, falo da entrada em campo, da realização das entrevistas, do tratamento dos dados e das categorias de análise das informações.

Diante dos desafios e transformações nas relações sociais, materiais e culturais nas últimas décadas, com impactos na produção do conhecimento e na educação, a pesquisa social atende às exigências da complexidade do contexto educacional, que requer a utilização de uma pesquisa capaz de contemplar as necessidades educativas (LUDKE, ANDRÉ, 1986). Esta investigação, realizada na escola de ensino fundamental e médio de Montes Claros, procurou aprofundar a necessidade de produzir conhecimentos e reflexões em relação às ações dos sujeitos envolvidos no cotidiano da escola para a implementação da Lei 10.639/03.

Nessa perspectiva, o estudo de caso é conceituado de diferentes maneiras pelos autores que se dedicam à natureza da pesquisa qualitativa. Para Ludke e André (1986, p. 17), por exemplo,

o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Para Yin (2005), o estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro de seu contexto de “vida-real”, onde as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas. Acrescenta também que o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo: planejamento, técnicas de coleta de dados e análise. Para realizar a pesquisa, alguns procedimentos foram necessários: solicitar autorização SRE, entrar em contato com a diretora da escola, entrar em campo, realizar as entrevistas, organizar os eixos temáticos e analisar de modo a permitir uma interpretação das ações e realidade da implementação da Lei 10.639/03 na escola pesquisada.

Recorrendo ao pensamento de Yin, (2001), Ventura (2007) e Miguel (2007) esclarecem que, para realizar o estudo de caso, algumas etapas devem ser planejadas e cumpridas. Dentre essas etapas, identificam-se os métodos e técnicas para a coleta e análise dos dados e algumas fontes de evidência. Os autores Yin(2001); Ventura (2007) e Miguel (2007) descrevem que, entre as fontes, temos as entrevistas estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, análise documental, observações diretas e, embora de forma restrita, pode-se incluir **surveys**¹.

Dessa forma, um protocolo é mais do que um mero roteiro com perguntas, é um instrumento que melhora a confiabilidade e validade na condução de um estudo de caso. Basicamente, um protocolo deve considerar como partes relevantes: o contexto (área e local, unidade de análise, questões, procedimentos e fontes de informação), a parte a ser estudada (práticas, unidade de análise, questões, procedimentos e fontes de informação) e meio de controle da pesquisa (variáveis de controle e respectivas questões)(MIGUEL, 2007). A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental e médio. As fontes de informações foram adquiridas por meio de entrevistas com inspetor da SRE, diretor e professores que atuam nas disciplinas de História, Português/Literatura e Artes. As ações executadas na escola em prol da implementação da Lei 10.639/03 descritas nas

¹ Ver em Melo (2012). MELLO, Carlos (Org.). Métodos quantitativos: pesquisa, levantamento ou survey.

entrevistas, bem como os documentos mencionados constituíram as fontes para a criação das unidades de análise.

De modo particular, Yin (2005, p. 260) entende que o estudo de caso é adequado para responder a questões de "como" e "por que". Nesse caso, são questões explicativas de como um programa funcionou (ou não), sendo assim, teria que se dirigir ou para o estudo de caso ou para um experimento de campo. Com base nesse pensamento, a pesquisa buscou conhecer as ações e o conhecimento dos entrevistados sobre a implementação da lei 10.639/03 na escola pesquisada.

Destaco a natureza do estudo de caso com base no pensamento de Yin (2005), seu delineamento como metodologia de investigação, sua aplicação na pesquisa em educação, além de suas possibilidades de realizar esta pesquisa. Aponto as contribuições estratégicas do estudo de caso que me permitiram a entrada em campo e a organização e coleta de dados. Dessa forma, apresento a seguir os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

1.1 Procedimentos

Para dar início à pesquisa de campo, realizei contato preliminar e informal com a coordenadora dos inspetores da Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas (SRE/MG). Na ocasião, apresentei os objetivos da pesquisa para a coordenadora dos inspetores da SRE, solicitei autorização para realizá-la com um inspetor vinculado à sua diretoria, bem como solicitei informações a respeito das escolas da rede. Entre essas informações, solicitei o número de escolas vinculadas à SRE de Montes Claros-MG, planilha constando localização e contato destas, como telefone e e-mail.

1.2 Do critério da escola pesquisada

No universo das 74 escolas, selecionei uma escola, de forma aleatória. A técnica de amostragem com sorteio foi o critério de seleção da escola, considerando que a Lei 10.639/03 é de âmbito nacional. Para Labes (1998), a amostragem casual ou aleatória simples segue o princípio de um sorteio ou de uma seleção de elementos que formarão a amostra da população. Aqui nesta pesquisa, sendo um estudo de caso, tomei uma escola, pois, sabendo que todas as escolas públicas e privadas da educação básica no país devem cumprir a Lei 10.639/03, não me interessava escolher uma ou outra escola. Pelo contrário, por ser a Lei obrigatória, interessei-me por pesquisar a escola de ensino fundamental e médio uma vez que

ela permitiu colher informações pertinentes profissionais entrevistados: inspetor, diretora e professoras.

Nessa direção, identifiquei todas as 74 escolas com número cardinal que foram colocados em uma caixa e, posteriormente, fiz o sorteio para saber qual a escola a ser pesquisada. Como resultado do sorteio, selecionei como local de realização da pesquisa a escola Estadual Professora Dulce Sarmiento, criada em 1965.

1.3 Do contato com diretora da escola

Para a realização da pesquisa na escola, fiz contato inicial no mês de agosto de **2015** com a diretora que não fez objeções ao estudo. Para Martins (2008, p.10), é “preciso contar com a permissão formal do principal responsável pela unidade em estudo. O papel do pesquisador deve ser claro para aqueles que lhe prestam informações, não podendo ser confundido com elementos que inspecionam, avaliam ou supervisionam atividades”.

A diretora afirma autonomia para receber as pessoas na escola sem permissão da SRE e atribui sua atitude à sua formação e militância em torno de 20 anos no Sindicato da União dos Trabalhadores de Ensino de Minas – UTE.

1.4 - A escola

Esta a pesquisa foi realizada numa escola Estadual, criada em de 1965, por uma lei Estadual de 22/12/1965, portanto, neste ano completa 50 anos de funcionamento. No seu percurso histórico, desde sua criação, a escola passou por várias alterações na sua estrutura e funcionamento de ensino. No ato de sua criação, a escola estava vinculada à rede municipal de ensino de Montes Claros, cuja denominação foi a de Ginásio Municipal Agroindustrial. No ano de 1965, o governo estadual assumiu a escola que passou a ser Ginásio Estadual Agroindustrial. No que diz respeito a modalidades de ensino, a escola já ofereceu os cursos profissionalizantes de Contabilidade e Colegial Normal.

Destaco que não encontrei nos documentos da referida instituição escolar os motivos pelos quais tais mudanças ocorreram na escola, ou seja, os fatos ligados a medidas oficiais de sua criação, nomes de autoridades responsáveis pela sua criação e personagens da comunidade escolar que trabalharam pela sua instalação no bairro (pais, alunos, professores, diretores) no decorrer de sua história. Essa falta de informação nos documentos oficiais demonstra que os fatos históricos ficaram relegados ao esquecimento, dificultando para que a

escola firme sua identidade. Conforme diz Teixeira(2002, p. 39), uma vez que um grupo domina sua história, ela também adquire cultura, adquire identidade própria.

Em relação à organização do tempo escolar, a escola oferece as modalidades de ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio do 1º ao 3º ano no sistema seriado, progressão parcial e continuada no projeto aceleração da aprendizagem, além de oferecer a Educação de Jovens e adultos – Supletivo. A escola oferece também educação de Tempo integral para ampliar a jornada escolar dos alunos e atende os portadores de necessidades especiais.

Em relação ao perfil dos alunos, a clientela é de jovens oriundos de famílias de classe média baixa, caracterizada pelas profissões de comerciantes, lavradores, e trabalhadores autônomos. De acordo com o PPP, a escola recebe alunos com vários problemas familiares, que constitui um de seus principais desafios. Isso indica que “a escola revela pelo perfil de sua clientela traços marcantes de sua cultura na organização e funcionamento, muitas vezes conflitantes, voltada para o atendimento as necessidades dos alunos oriundos da classe trabalhadora”. (TEIXEIRA 2002, p.108).

Nesse sentido e devido às condições socioeconômicas das famílias, os alunos recebem do governo federal a bolsa-escola, merenda escolar e dois Programas do governo federal: Acelerar para vencer e recurso para o desenvolvimento do Projeto de tempo Integral. Para atender a essa clientela, a escola conta, no quadro de funcionários, com 46 professores entre efetivos e designados.

Quanto à parte física, a escola está distribuída em dois andares, contendo 18 salas: uma sala de professores, dois banheiros, (um masculino e outro feminino), uma sala de biblioteca, duas salas para o uso de recursos tecnológicos, uma cantina, uma sala para a secretaria escolar; uma de setor pessoal, uma sala para a supervisão pedagógica, duas salas para direção e vice-direção e, por fim, uma sala de laboratório.

Ainda em relação à parte física, o PPP da escola consta que não possui adaptações adequadas para atender a alunos portadores de deficiências físicas, como rampas. Em que pesem considerações fundamentais para a inclusão, a escola se define como sendo inclusiva, pois recebe alunos de todas as condições. As determinações do Ministério da Educação, através da Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999, estabelecem as condições básicas de acesso nas instituições de ensino conforme art. 2º - Parágrafo Único. Os requisitos estabelecidos deverão contemplar, no mínimo: serviço construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas, adaptação de portas e banheiros para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas

paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas. (BRASI, 1999, p.25).

No PPP da escola fica evidenciado a intenção da escola de incluir todos os alunos com, em destaque o compromisso com os que não tem condições socioeconômicas, porém, o fato de silenciar sobre os aspectos importantes de sua história, poderá contribuir para fragilidade na construção de sua identidade e uma mudança na cultura escolar.

1.5 -Das agendas das entrevistas e cópia de documentos

Tendo em vista a receptividade da diretora, a entrevista semiestruturada foi agendada com ela, na escola, em sua sala. Na ocasião, obtive cópia de documentos, que possivelmente faziam menção à Lei 10.639/03, que foram prontamente providenciados pela diretora: Projeto Político-Pedagógico, Plano de Intervenção Pedagógica e de termo de visita do inspetor escolar.

Em relação à entrevista, a primeira parte foi composta por questões cuja finalidade foi identificar o perfil de cada um dos participantes. O primeiro quesito a ser identificado foi o sexo, a faixa etária, tempo de serviço e, relacionado à formação acadêmica dos participantes, incluindo o ensino superior e pós-graduação. Segundo Miguel (2007), as entrevistas devem considerar diferentes indivíduos, em uma perspectiva diversificada em termos de áreas funcionais, níveis hierárquicos ou quaisquer outras características importantes (como, por exemplo, o grau de escolaridade ou o sexo).

Foi selecionado um inspetor que atua na Superintendência de Ensino (Apêndice III), cujo critério é possuir tempo de serviço acima de cinco anos e que lida diretamente com o cumprimento da legislação nas escolas; a diretora da escola, devido à função que exerce, ou seja, de repassar a legislação na escola e zelar por sua execução. O inspetor é do sexo masculino e sua faixa etária é de 33 anos. Possui 10 anos de serviço na função, e 30 anos de serviço. A diretora, do sexo feminino, tem 50 anos, com 30 anos de serviço e 7 anos exercendo essa função. (Apêndice III).

Foram também selecionadas três professoras efetivas na escola pesquisada (Apêndice II), com base nos seguintes critérios: possuir cinco anos de tempo na docência e lecionar as disciplinas de Português/Literatura, Educação Artística e História no ensino fundamental e médio na escola. Em relação ao tempo de serviço, a professora de Português tem 30 anos; a de Artes, 20 anos e a de História, 18 anos. Isso leva-me a suspeitar que, devido ao tempo de atuação na docência, as professoras selecionadas conhecem de perto o corpo

discente, pois atuam no ensino fundamental e médio de ensino oferecido pela escola. Portanto, conhecem a realidade da comunidade escolar, podendo tornar-se agentes facilitadores para a continuidade dos projetos desenvolvidos nessa escola, voltados à redução do preconceito racial. No entanto, entendo que a vontade de mobilizar esforços para a implementação da lei não depende do tempo de serviço, mas existem outros fatores que interferem na adoção das políticas.

Dos cinco profissionais entrevistados, quatro são do gênero feminino e um do gênero masculino, confirmando a tendência de que o magistério é majoritariamente composto por mulheres. De acordo com estudos de Rosemberg (1994, p. 57), “ser professora no Brasil constitui uma das principais ocupações da população economicamente ativa feminina. A [...] a tendência, nos últimos dez anos, tem sido de acentuar esta participação majoritária das mulheres” na docência.

No que se refere à qualificação, todos os entrevistados foram graduados pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. A professora de Português é graduada em Letras, com pós-graduação Lato Sensu em Letras; a professora de Artes é graduada em Artes com pós-graduação Lato Sensu em Artes. A professora de História tem graduação em História, com pós-graduação Lato Sensu também em História. O Inspetor é graduado em Pedagogia, com pós-graduação Lato Sensu em Pedagogia Empresarial, Educação e Ambiente Hospitalar, Tecnologias de Comunicação e Informação. Pesquisa realizada por Jesus e Miranda, Jesus (2008) traz resultados que:

(...) chama atenção o fato de que a maior parte desse conjunto de professores tem alto nível de escolarização: o ensino superior e a pós-graduação em nível de especialização ou lato sensu. No entanto, sabe-se que a formação em nível superior não é condição para a institucionalização da Lei n.º 10.639/03 e de suas Diretrizes, especialmente quando se considera que o tema das relações étnico-raciais no campo educacional integrou-se recentemente de forma oficial ao cenário acadêmico, à agenda política e ao debate público. (MIRANDA, JESUS, 2008, p.53).

Em relação às professoras, a diretora ofereceu-me seus horários para contato, motivo de meu retorno à escola para agendar previamente as entrevistas, para identificar o roteiro de questões a serem aplicadas a diretora, às três professoras. Para realizar a entrevista com o inspetor escolar da Superintendência Regional de Ensino, fiz o contato por meio de telefone.

Portanto, a entrevista semiestruturada foi selecionada com base nos objetivos deste estudo, considerando a função que os sujeitos exercem nos respectivos cargos, bem como a concordância em colaborar com a pesquisa. Segundo Bogdan; Biklem (1994), a

entrevista semiestruturada nos auxilia no sentido de tentar obter alguns dados referentes ao estudo e compará-los entre os vários sujeitos.

O critério para a escolha desses professores está relacionado às disciplinas que lecionam na escola, ou seja: História, Português/Literatura e Educação Artística. A Lei 10.639/03 propõe mudanças no currículo da educação básica, mas possui mais impacto em relação às questões étnico-raciais. De acordo com o art. 3, inciso III: “O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”. (PARECER CNE/CP nº 003/2004). Significa dizer que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Português/ Literatura e História do Brasil.

As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram realizadas do dia vinte a trinta do mês de agosto, sendo gravadas e posteriormente transcritas. As intervenções, durante as entrevistas, foram necessárias devido às solicitações de duas professoras que, alegando falta de conhecimento da Lei 10.639/03, solicitavam esclarecimentos sobre o assunto.

1.6-A organização dos conteúdos das entrevistas

Para que os dados das entrevistas obtidos fossem analisados, organizei os conteúdos agrupando as respostas em eixos temáticos, a saber: o conhecimento dos entrevistados sobre a Lei 10.639/39 e seus conteúdos, as ações realizadas na escola para implementação da lei e a formação continuada dos professores para a educação étnico-racial. A pesquisa documental tomou como fonte de análise os documentos oficiais da escola que se mostraram importantes para o entendimento e caracterização do processo de implementação, tais como o Termo de visita da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). Os documentos contribuem para estabelecer relações com outras fontes de dados e/ou acrescentar novas informações. Para Yin (2005, p.197), “é preciso considerar que nem sempre os documentos retratam a realidade. Por isso, é importantíssimo tentar extrair das situações as razões pelas quais os documentos foram criados. Os documentos podem fornecer - “pistas”- sobre outros elementos”.

Refletir sobre a educação e a implementação da Lei 10.639/03 na escola demanda um olhar centrado nas relações étnico-raciais da escola e a ação dos profissionais que nela atuam. Segundo Souza e Croso (2007, p. 21) com:

[...] a Lei 10.639/03 a escola aparece como lócus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. (SOUZA e CROSO, 2007).

Assim, a escola é uma unidade do sistema escolar que se caracteriza como espaço de socialização do saber culturalmente acumulado, mediado pelas novas exigências culturais, sociais, étnicas e que tem diante de si o desafio da mudança. Com o intuito de formar o cidadão capaz de intervir na vida pública, a escola deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas que permitam sua incorporação na vida política e social, esferas que requerem “participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 20).

Proponho, a seguir, a discussão e a análise dos documentos, Termo de Visita, Projeto Político-Pedagógico – PPP e do Plano de Intervenção Pedagógico – PIP, que norteiam os rumos da escola, sobretudo no que se refere às possibilidades de inclusão da temática das exigências da lei 10.639/03 no currículo da escola.

2. CAPÍTULO II – A LEI 10.639/03: UMA DEMANDA DO MOVIMENTO NEGRO

As reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais.

2.1 – Breve retrospectiva dos avanços e conquistas do movimento negro para a educação étnico racial.

Sabe-se que no ambiente escolar, são reproduzidas práticas pedagógicas marcadas pela negação do reconhecimento à comunidade negra de origem africana. Por isso, muitas ações educativas nas escolas não levam em conta as diferentes abordagens culturais, históricas e religiosas que compõem a realidade educacional. (GOMES, 2005). Inserida no bojo dessas relações raciais desiguais, a escola tem produzido a exclusão de grupos racialmente discriminados, cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes.

Conforme indicado por estudos, tais como o de Cavalleiro (2005) Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar (CAVALLEIRO, 2005, p. 68).

Nesse contexto é importante destacar o papel do movimento negro na luta pelo processo de ressignificação dos conceitos de etnia e raça, uma vez que eles são centrais na Lei 10.639/03, quando esta propõe a educação das relações étnico-raciais na escola.

No entanto, para entender as relações étnico-raciais, apresento as contribuições de Kabengele (2001) e Gomes (2005) em relação ao conceito de raça e etnia. “A palavra etnia é conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física” (KABENGELE, 2001, p. 3). O termo raça, não é utilizado pelos militantes do movimento negro baseados na “ideia de raças superiores e inferiores, usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo”.(GOMES, 2005, p. 43).

Sem entrar na polêmica das posições de intelectuais e militantes do movimento negro que ora assumem a favor do termo raça ou do termo etnia, compartilho da ideia de

Gomes (2005) que acredita ser politicamente mais conveniente tentar manter o termo “raça”, sem negar, evidentemente, a necessidade de utilização do termo “etnia”, mas diferenciando-o do termo “raça”. Em consequência disso, o termo relações étnico-raciais, neste estudo, é utilizado para compreender as formas como negros e brancos se relacionam na escola e os efeitos do racismo na vida das pessoas negras e nos seus processos identitários. Estabelecidas as diferenças a respeito do conceito de raça e etnia, apresento alguns avanços realizados pelo governo federal em favor da valorização da História da África e afrodescendentes no Brasil.

Para compreender o resultado das ações assumidas pelo governo em favor de uma sociedade mais igualitária étnica e racialmente, realizo uma breve retomada histórica de suas ações até a Lei 10.639/03, em prol de políticas públicas na educação para a população negra em nosso país. A questão da discriminação racial negra, “na forma da racialização da experiência do negro, antecedeu à formação de uma sociedade de classes no Brasil, portanto a situação da população afro-descendente se explica na interseção entre a pertença étnico-racial e a estruturação de uma sociedade de classe” (MEC, 2008, p.9).

Nesse sentido, as tensões entre grupos de pertencimento racial e estrutura de classes na sociedade brasileira indicam os antagonismos, conflitos e contradições de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a relação entre reformas educativas, políticas públicas, currículo e sociedade não pode reduzir-se às questões da aprendizagem, mas devem-se discutir, também, os determinantes econômicos, sociais e políticos que refletem na escola.

Assim, com o propósito de aprofundar o debate e reflexão sobre as repercussões econômicas que são determinantes na exclusão da população negra ao acesso à produção do conhecimento sobre suas origens na escola, a Lei 10.639/03, que vem determinar a inclusão de história da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar do ensino médio e fundamental na rede pública e privada de ensino, tem como objetivo estimular a reflexão sobre a condição do negro no contexto histórico, social e econômico brasileiro e, principalmente, fomentar o reconhecimento e a valorização da sua identidade (BRASIL, 2003). Nesse caso, a exclusão dos negros ao acesso ao conhecimento é marcada pela própria desigualdade da sociedade brasileira que se reflete no sistema educacional. É sabido que os mais excluídos do sistema educacional são os pobres, negros e índios e aqueles que vivem na zona rural. No entanto, com a criação da Lei 10.639/03, uma mudança no currículo é proposta com base na inclusão dos valores culturais e na valorização da identidade dos afrodescendentes na escola.

No que diz respeito à importância da reflexão e valorização da identidade do negro, estimulada pela lei 10.639/03, Gomes (2008, p.50) afirma que ainda “temos muito a compreender, a aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmitido em um currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais”. Segundo Hall (2006), a identidade do sujeito reconhece que seu interior é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

Seguindo essa linha de pensamento, recorro a Barth (2000) ao descrever que, no processo de construção de “identidades sociais”, é preciso entendê-las a partir das relações que os membros de certos grupos articulam com outros considerados como diferentes. A identidade é sempre definida em termos relacionais. Segundo o autor, é no interior dessas relações que as identidades se modificam. Assim, pensar ser negro é pensar uma identidade vivida nas diferenças.

Trazendo a discussão da identidade para a escola, Souza (2001, p. 39-63) comenta que os PCN's reconhecem a complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica, sendo a escola um espaço fundamental para a formação de identidades e a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, pois o espaço escolar é o lugar onde ocorre a convivência entre estudantes de origens diferentes, com costumes culturais e dogmas religiosos diferentes.

Diante do exposto, considero um desafio para os professores mudar as formas de transmissão do conhecimento sobre a produção de identidades. Nós fomos também educados por meio de um currículo no qual os valores estão centralmente baseados na tentativa do embranquecimento, dificultando o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos, aos negros uma visão positiva de sua identidade.

Cabe destacar que, anterior à lei, alguns acontecimentos foram marcados pela influência de vários encontros internacionais, nacionais e regionais, tendo como tema a questão da diversidade, identidade e diferenças culturais. A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes grupos sociais se ordenam e se manifestam de maneira diferenciada. A proposta de uma educação voltada para a diferença coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estarmos atentos às diferenças também econômicas, sociais e raciais. Vale enfatizar que o não apagamento das diferenças implica discutir, na perspectiva da inclusão, o conceito do discurso da diversidade, discussões essas mais amplas que envolvem as questões sobre gênero, pessoas com deficiência, negro, índios dentre outros. A crítica que Gomes (2008) apresenta ao conceito de diversidade, com foco na inclusão, está relacionada do fato de ela

abranger a todos sem reconhecer as questões específicas de cada grupo. De acordo com a autora, é preciso pensar a diversidade na ideia da diferença, ou seja, pelo reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem na esfera pública.

Dentre os encontros, evidenciam-se alguns ocorridos no Brasil, tais como, Encontro Nacional das Entidades Negras (1991); V Encontro Nacional, em Brasília (2003), com o tema Educação: cidadania, educação e diversidade; III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, em São Luís do Maranhão/2004, na luta antirracista e apoio às cotas em algumas instituições de ensino superior. Conferências, seminários e audiências públicas voltadas à temática do negro também foram realizados no Brasil, abordando cidadania e relações étnico-raciais, negro e educação, pesquisa social e ações afirmativas para afrodescendentes.

Desses eventos advieram algumas ações realizadas pelo governo federal: criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPIR², da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI³; elaboração do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR⁴ e promulgação da Lei 10.639/03. Essas ações sinalizaram para a necessidade de políticas públicas educacionais que contribuíssem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, asseguradora dos direitos sociais. Os direitos sociais “se realizam pela execução de políticas públicas, destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres; ou seja, aqueles que não dispõem de recursos próprios para viver dignamente”. (COMPARATO, 2010, p.77). Nessa perspectiva, enfatizo que os direitos sociais são instrumentos de luta do movimento negro ao realizar iniciativas e ações para frear e acabar com as desigualdades econômicas, sociais e educacionais enfrentadas pelos negros no Brasil.

Destaco alguns avanços formais e objetivos conquistados pela população negra, frutos da luta permanente do movimento negro no Brasil. Sob essa perspectiva, enfatizo uma importante conquista do movimento negro na Constituinte: que foi a aprovação do art. 5º -

² A **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR)** é um órgão do Poder Executivo do Brasil. Instituída pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 21 de março de 2003. Tem como objetivo promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra. De onde saiu essa informação.

³ O objetivo da **SECADI** é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

⁴ O **Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR)** indica ao Estado as metas para superar as desigualdades raciais existentes no Brasil, por meio da adoção de ações afirmativas associadas às políticas universais. Aprovado pelo **Decreto nº 6.872/2009**, o PLANAPIR foi idealizado em 2005, com base nas propostas apresentadas na I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

inc. XLII, onde tipifica “a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível no Brasil” (BRASIL, 1998).

No entanto, no que diz respeito à educação, a participação do movimento negro não conseguiu o avanço esperado em suas reivindicações durante a Constituinte. Na ocasião, foi criada uma subcomissão chamada Negros, Populações Indígenas, Deficientes e Minorias no interior da comissão de Ordem Social. No âmbito da subcomissão, as reivindicações do movimento negro na área da educação foram aceitas, e o projeto inicial previa que “a educação versará sobre a igualdade dos sexos, a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, e afirmará as características multiculturais e pluriétnicas do povo Brasileiro”. (CONSENTINO 2006, p. 56).

No entanto, ao ser submetida à Comissão Temática da Ordem Social e à Comissão de Sistematização a garantia, no texto constitucional, de que a história e a cultura do negro e do índio seriam tratadas nos três níveis da educação brasileira, foi retirada, dando lugar à seguinte construção: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições as diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro”. (BRASIL, 1988, p.12)

Depois dessa derrota no texto final da Constituinte, o movimento negro se volta para a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, na tentativa de incluir aquilo que não conseguiu anteriormente. Mais uma vez, as reivindicações do movimento não são bem sucedidas. Na área da educação, por exemplo, em seu art. 242, a Constituição de 1988 prevê se limita apenas a dizer “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (NOGUEIRA, 2004).

Vale lembrar que, apesar das dificuldades encontradas pelos legisladores quanto à aplicação dessa lei, não teríamos uma lei antirracista se não houvesse a prática cotidiana da discriminação racial. Sabe-se, contudo, que, no contexto da discussão da elaboração da constituição federal, no ano de 1988 as ações ainda se constituíam tímidas, bem como as denúncias acerca das experiências com o racismo vividas por negros nas relações de trabalho, nas escolas, universidades e no aparelho repressivo do Estado – nesse caso, as ações de violência policial contra jovens negros, bem como da própria efetivação da lei. A Lei 7.716/89 define os crimes de preconceito racial. A legislação determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (BRASIL, 2010). A discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade

entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes à população negra. (GOMES, 2005, p.43).

Cunha Júnior (2014) comenta que o ambiente que antecede ao movimento negro tinha como desafio, no campo dos direitos humanos, a superação de uma visão universalista, pessoal e individual. Para Jacob e Teodoro (2007), trata-se de uma política de universalização do ensino que propiciaria uma mobilidade social ascendente para os grupos mais desfavorecidos da população, entre eles a população negra. Os grupos sociais não eram considerados como identidades coletivas, como grupos históricos na sociedade que deixava em segundo plano as questões das identidades coletivas.

Vale dizer que a luta do movimento negro pauta-se não só no reconhecimento do outro, mas também na luta política de ser reconhecido pelo outro, nas relações estabelecidas entre negros e brancos, ou seja, considerar a diferença, a cultura e identidade no cotidiano das escolas. (Gomes, 2008, p.139) destaca que as diferenças devam ser respeitadas, valorizadas, acolhidas, atendidas em suas necessidades no processo de educação das relações étnico-raciais entre brancos e negros. De acordo com a autora, essa diferença também deve ser realizada em relação à população negra, tendo em vista os vários segmentos que a compõem: homossexuais, homens e mulheres, jovens e adultos.

É com base nessa visão de valorização da diferença e da identidade que por ocasião da comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi de Palmares, em novembro de 1995, o movimento negro organizou a Marcha a Brasília, contra o racismo. Essa manifestação contou com a participação de aproximadamente 30.000 ativistas e militantes do movimento negro e líderes sindicais. Cunha Júnior (2005) destaca que nessa Marcha “a mobilização do movimento negro foi realizada por conta própria, sem o apoio do estado e com uma participação cercada de grande hesitação dos sindicatos e partidos políticos” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p.5).

A marcha do movimento negro em Brasília acontece na mesma época das discussões e definição da LDB, que resultou de um processo que não contou com a participação do movimento negro. O texto não contemplou as reivindicações do movimento. Apresenta-se, então, o mesmo texto proposto para a aprovação no processo constituinte, mas o antropólogo Darcy Ribeiro diz que não poderia haver um tratamento específico numa lei nacional e a proposta não é aprovada novamente.

No entanto, a Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida foi uma ocasião em que os representantes do movimento negro tiveram a oportunidade de entregar ao presidente o Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial, ato

que culminou em mudanças, como a revisão dos livros didáticos ou mesmo eliminação daquelas obras que traziam os/as negros/as de forma estereotipada, vinculados a valores pejorativos.(SILVA, BERNARDES, 2013).

Na Marcha Zumbi dos Palmares,algumas medidas foram adotadas pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso na esfera educacional. Ressalto:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade;
- Implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitem a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras;
- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus;
- Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (HISTÓRICO DA MARCHA DE ZUMBI DE PALAMARES, 1995).

A partir daí, várias discussões e debates avançaram sobre a necessidade de rever o currículo e de incluir conteúdos contra a discriminação racial. Podem-se citar, como resultado efetivo das reivindicações e propostas de mudanças, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que apresenta a promoção da igualdade racial em um dos temas transversais, Pluralidade Cultural. Nesse sentido, as propostas debatidas pelas organizações negras e aliados favoráveis ao enfrentamento do racismo na educação conseguiram avançar com a aprovação dos Temas Transversais: Pluralidade Cultural. (BRASI,1997,v.10).

Nesse contexto de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Parâmetros Curriculares Nacionais, a Marcha de Zumbi representou aproximação e diálogo com o Estado brasileiro, cuja preocupação exigia medidas concretas contra a discriminação racial. Algumas dessas medidas foram alcançadas, tais como, a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, e a instituição de Zumbi como herói nacional, como também a criminalização do racismo, regulamentada pela lei 7.716 de 1989; enquanto marcos simbólico.

Podemos dizer que a Marcha alavancou um avanço e conquista do movimento negro, uma vez que fez o governo de Fernando Henrique Cardoso, na Conferência Mundial contra o Racismo em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, assumir que o país é racista, ao assinar a carta de intenções de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata e se comprometer com ações de combate à discriminação e ao racismo. Na visão de Brito e Silva (2008, p.39), o que estava “em destaque é a luta pela reparação, cabendo ao Estado brasileiro a responsabilidade histórica por essa reparação, por meio de políticas públicas de ação afirmativa – principal reivindicação do movimento negro”. Recorro a Gomes, (2001, p.39) quando afirma que em sua origem, as ações afirmativas constituem políticas governamentais de combate à discriminação e seus efeitos. (GOMES, 2001, p. 49). Esses grupos que sofrem discriminação, não têm acesso aos bens econômicos e culturais e apresentam dificuldade na mobilidade social. Nessa linha de pensamento, as políticas de ações afirmativas são destinadas às mulheres, homossexuais, negros, pessoas com deficiências.

A partir de 2001, após a Conferência de Durban, um conjunto de medidas e ações jurídicas foram implementadas pelo governo federal em favor da população negra. Naquela conjuntura, o governo “não apenas reconheceu oficialmente a existência de discriminação contra os negros no Brasil, mas prometeu instituir modalidade específica de ações afirmativas, visando propiciar maior acesso de negros ao ensino superior” (GOMES, 2002, p.5). Para Lima (2010), dentre as principais políticas públicas de âmbito federal com recorte racial na educação destaca-se a Lei 10.639/03.

No bojo dessas mudanças e retomando os objetivos da Lei 10.639/03, em março de 2004, a Prof^a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁵ foi a relatora do parecer CNE/CP 003/2004⁶ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que serve como orientação de como os professores devem fazer para operacionalizar a implementação da Lei 10.639/03 na sala de aula e na escola.

Dentre os vários objetivos estabelecidos nessa resolução Nº 1, de 17 de junho 2004 e no parecer CNE/CP 003/2004 que instituiu as diretrizes mencionada, um deles se destaca: o processo de reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos

⁵ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é reconhecida ativista e intelectual da causa negra. Pesquisadora de renome no estudo das relações étnico-raciais e africanidades brasileiras, é professora titular de Ensino-aprendizagem das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e integra o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros/UFSCar.

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 10 de novembro 2015.

designando como relações étnico-raciais, expresso na resolução art. 2, inciso I, que tem por objetivo “promover a educação de cidadãos atuantes e buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004).

Seguindo essa linha de pensamento e na direção do fortalecimento da valorização dos afrodescendentes, o ex-ministro da Educação, Tarso Genro, implantou, no ano 2005, “o Censo escolar que busca saber qual é a cor/raça dos estudantes da educação básica. Essas informações servem de base para a formulação de políticas públicas sociais e para a distribuição de recursos públicos na área educacional” (IDE, SILVA, 2014, p. 64). Essa ação que possibilita aos pais das crianças a identificação cor/raça no ato da matrícula escolar foi uma tentativa de acenar para uma autoafirmação positiva das crianças negras na educação básica, já que “o Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo, tendo um contingente de 97 milhões de negros – ‘pretos’ e ‘pardos’” (GENTILI et.al, 2011, p.9). A autoafirmação positiva das crianças negras na educação básica implica na capacidade das crianças negras se sentirem bem com suas características físicas, assim como uma criança branca se sente bem consigo mesma, uma aceitação e respeito entre elas. Assim, em prol de ações afirmativas e diante de um emaranhado de questionamentos a favor e contra na câmara e no senado, no dia 20 de julho de 2010 foi sancionado o Estatuto da Igualdade Racial - Lei Nº 12.288, cujo objetivo foi de reparar dívidas sócio-históricas e políticas com a população negra no Brasil. No Capítulo II – Dos direitos à Educação, à cultura, ao Esporte e ao lazer Dos direitos à educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer na Seção II – Da Educação – estabelece-se a obrigatoriedade dos sistemas de ensino público e privado trabalharem a história da população negra. Recorro aos artigos do Estatuto da Igualdade Racial que orientam quais devam ser as atribuições dos estabelecimentos de ensino em relação à obrigatoriedade do ensino de História da população negra.

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

Conforme artigo citado, o Estatuto da Igualdade Racial também reforça a necessidade de compromissos das instituições de ensino para com a história e cultura afro-brasileira no Brasil.

Outro documento que vai reforçar a necessidade de uma educação voltada para as relações étnico-raciais é Plano Nacional da Educação (2014-2024) , quando se refere ao termo “história e cultura afro-brasileira” na meta sete (7), indicando a importância de um currículo voltado para a história da África e tem estratégia de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014).

Além dessa estratégia acima citada, o Plano Nacional da Educação também visa estabelecer e implantar também, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; com base nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que acrescentam a valorização da cultura indígena nas escolas.(BRASIL, 2014). O Plano Nacional de Educação explicita o que deve ser levado em conta para garantir no currículo os conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena.

[...] garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afrobrasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (BRASIL, 2014,p.34).

A menção à “história e cultura afro-brasileira” limita-se a reproduzir o conteúdo encontrado no texto das leis, sem aprofundar as formas de como funcionará a implementação dos conteúdos demandados nos currículos escolares.

Essas políticas públicas para a população negra foram algumas demandas em direção às reivindicações do movimento social negro, com destaque para a inclusão da temática da História da África e dos Africanos nos currículos das escolas públicas e privadas, que foram atendidas em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da Lei 10.639/03. Vale destacar que essa Lei, é destaque na área da educação das conquistas do movimento negro.

Diante do exposto, apresento, no próximo capítulo, alguns estudos e pesquisas sobre a implementação da lei nas escolas em vários estados do país, para conhecer seus desafios e limites. Os desafios ainda se fazem presentes para os educadores e pesquisadores

em relação às mudanças em suas ações e práticas para as questões das relações étnico-raciais na escola.

2.1 – Os limites e desafios no processo de implementação da Lei 10.639/03

Para iniciar a revisão dos estudos sobre a implementação da lei 10639/03, recorri a pesquisas feitas em universidades brasileiras, que abordam os desafios e limites da Lei 10.639/03, realizadas por GOMES (2010), SANTANA; ALVES(2010);DIAS (2004); COSTA (2011); MUNIZ (2010); SILVA (2010), SANTOS (2010); SILVA (2005), MEC (2008), LOPES; SANTOS (2012) e MOREIRA; VIANA, (2015)). Compartilho aqui a revisão de algumas pesquisa com base em resultados dessas pesquisas publicadas em livros, tese, artigos de revistas e resultados de trabalhos de conclusão de curso entre o período de (2004 a 2015),nos estados, Bahia, Paraíba, Goiás e Minas Gerais, com o intuito de analisar os desafios que ainda estão postos na luta da efetivação da Lei 10.639/03 no espaço dos sistemas educacionais públicos e privados no país.

Sendo assim, consoante à implementação da Lei, o artigo de Nilma Lino Gomes, resultado de uma pesquisa cujo título aborda “Práticas pedagógicas de um trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03” teve por objetivo realizar pesquisas em diferentes estados e escolas em relação à implementação da Lei 10.639/03, sete anos após sua implantação como Lei Federal.

Trata-se de uma investigação institucional, encomendada pelo MEC/SECADI e UNESCO, realizada em seis estados brasileiros, totalizando 36 escolas. Contou com o apoio das Secretarias de Educação e os Núcleo de Estudos Afrobrasileiros – NEAB’s das universidades brasileiras.

Essa pesquisa analisou a implementação da Lei, a produção de material didático, os processos de formação continuada em relação à questão étnico-racial e análise dos Projetos Político-Pedagógicos, o grau de institucionalização da Lei nos sistemas de ensino. Constatou-se, nas pesquisas,que ainda é baixo o grau de institucionalização alcançado pela Lei em todos as regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sul e Sudeste)onde as pesquisas foram realizadas.

Porém, em algumas escolas, o resultado revelou apenas alguns trabalhos pontuais sobre a educação étnico-racial realizados por profissionais da educação antes mesmo da

aprovação da Lei. Conforme (Gomes, 2010), poucas ações foram realizadas pelas secretarias, sinal de falta de investimentos na área.

Outro resultado da pesquisa apontou a necessidade de maior aproximação do MEC com os gestores das escolas, maior fiscalização e controle da política educacional. Por fim, os estudos indicam que algumas escolas demonstram um pouco mais de preocupação com o cumprimento da Lei 10.639/03, sem, contudo, executá-la a contento. Os resultados indicam que algumas medidas coletivas em algumas escolas foram tomadas e realizadas para a implementação da lei e, em outras, os resultados foram apenas casos isolados e pontuais de aplicabilidade da Lei.

Outra pesquisa realizada em 2008 foi coordenada pelo MEC e instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial para discutir e propor um Plano Nacional, bem como elaborar metas para o cumprimento efetivo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas.

Esse Grupo de Trabalho Interministerial estava vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em parceria com a UNESCO, que, no ano de 2007, realizou uma oficina de trabalho com pesquisadores e representantes do movimento negro em Brasília para analisar as condições de implementação da Lei 10.639/03.

O resultado da pesquisa coordenada pelo MEC (2008) apontou ações isoladas, projetos descontínuos, falta de condições institucionais e de financiamento. Com base no trabalho ora citado, o grupo de trabalho interministerial que coordenou a pesquisa optou por promover eventos regionais com representantes da sociedade civil, órgãos e entidades oficiais (secretarias municipais e estaduais), representantes de entidades de classe, movimento negro para debater os obstáculos e desafios na implementação da lei no país.

Nesses encontros, gestores municipais, secretários estaduais; diretores e professores das escolas públicas brasileiras foram incentivados a manifestarem suas preocupações e expectativas em relação à implementação da Lei. Em relação às expectativas dos participantes, as discussões apontaram três pontos: coordenação, campo conceitual, responsabilidades dos órgãos: o MEC deveria atuar como coordenador e responsável pelo desenvolvimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; a superação do campo conceitual relacionado às questões étnico-raciais e a compreensão do papel, da função e das responsabilidades dos sujeitos envolvidos no processo de construção do plano e, posteriormente, sua implementação.

Esse estudo do MEC (2008) indica que o evento denominado “Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/03”, coordenado pelo professor Valter Silvério em 2008, mostra que as entidades do movimento negro passaram a exigir a construção de um plano que estimulasse as redes de ensino a garantir condições concretas para a efetivação de uma educação antirracista. Os resultados dessa pesquisa apontam que o MEC (2008) atingiu seus objetivos, provocando a mobilização e o envolvimento dos participantes nos encontros para elaborar o documento a fim de nortear ações de avaliação em prol da implementação da lei nas escolas brasileiras. Foi um período de muitas pesquisas, cruzamento de dados, visitas às escolas, diálogos com gestores/as que resultaram na elaboração de um documento de como a lei 10.639/03 estava chegando às mais diferentes partes do país. Para o grupo, o documento elaborado com os resultados das pesquisas, seria um indicativo que permitiria o fortalecimento do monitoramento/acompanhamento da implementação da Lei 10.639/03 no país.

Noutra direção, mas tratando das questões do ordenamento jurídico em relação à Lei 10.639/03, o ensaio de Dias (2004), cujo título é “Quantos passos já foram dados: a questão de raça na legislação educacional: da LDB de 1961 a Lei 10.639/03”, faz o levantamento da quantidade de vezes que os termos raça, negro, etnia, cultura, ligados à questão do negro aparecem nos textos das Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional 4.024/60; 5.692/71 e 9.394/96. Para compreender o sentido que o termo raça adquire na legislação brasileira Dias (2004) faz uma retrospectiva histórica até a república. A questão central do trabalho é averiguar se a legislação educacional brasileira ignora, escamoteia ou silencia em relação ao conceito de raça.

A discussão analisada por Dias (2004) em sua conclusão é que, para resolver as questões relacionadas ao conceito de raça na legislação educacional, é preciso dar dois passos sempre. Segundo o autor, o primeiro é em relação à lei e o segundo é o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem. Ele diz que quanto tempo decorre entre um passo e o outro será definido pela capacidade de intervenção dos movimentos e a permeabilidade que tais intervenções tenham nos Governos.

Analisei, também, o estudo de Silva (2005), que discute os caminhos percorridos para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia. Nessa pesquisa, o objetivo é conhecer se as propostas, programas e planos curriculares atendem às exigências da legislação municipal e federal em relação à obrigatoriedade do ensino de história da África e Afro-brasileira. Nesse sentido, esta dissertação aproxima-se do objetivo da pesquisa de Silva (2005). Meu intuito foi identificar o conhecimento e as ações

realizadas pelo inspetor, diretor e professores das disciplinas de História, Português/Literatura e Artes para a implementação da lei na escola pesquisada.

Os resultados desse estudo indicaram que alguns professores reclamam da falta de capacitação e referências bibliográficas para trabalharem o assunto. Apontam também que alguns professores trabalham situações pontuais a respeito da temática do negro, porém, desvinculadas das questões políticas, sociais e econômicas que implicam nas desigualdades sofridas pelos negros na sociedade brasileira. Posso dizer que identifiquei, na pesquisa que realizei, semelhança com os resultados de Silva (2005), ou seja: falta de conhecimento da lei dos entrevistados, a falta de capacitação continuada para as relações étnico-raciais dos professores, e ações pontuais; a título de exemplo, a comemoração da consciência negra apenas no dia 20 de novembro.

A pesquisa aponta ainda a falta de articulação entre os entes federados: município, estados e união. O autor conclui afirmando que, para o sucesso da lei municipal e federal, é preciso um trabalho que envolva parcerias entre movimentos sociais, universidade, sociedade civil e governos. Na sequência, apresento três estudos que investigaram a Lei 10.639/03 na cidade de Contagem e Montes Claros, local onde realizo a pesquisa desta dissertação.

Outra pesquisa realizada por (SANTANA; ALVES, 2010), na rede de ensino do Município de Itapetinga, também mostrou alguns desafios para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas daquele Município, apontando que, além da formação continuada dos professores sobre a temática, falta uma articulação entre a Secretaria Municipal de Educação com os espaços escolares. Nesse sentido, a pesquisa foi de natureza metodológica qualitativa e utilizou-se de entrevistas e questionário. Uma das perguntas que fez parte do questionário foi: Qual a relação que a Secretária de Educação criava no sentido de criar estratégias para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas daquele Município? Essa pergunta foi dirigida para alguns professores da rede.

Os resultados da pesquisa com os professores indicam que, até aquele momento da pesquisa, nada havia sido feito e que não tinham conhecimento e não sabiam informar ao pesquisador a existência de qualquer política pública nesse sentido. As pesquisadoras concluíram, ao entrevistarem 15 professores da rede e também alguns coordenadores pedagógicos, que pouco tem sido feito para que, de fato, tenha-se uma efetividade da implementação da Lei 10.639/03, sendo que a única ação limita-se a uma pequena discussão no início do ano em uma atividade chamada Jornada Pedagógica. Observou-se que, no geral, há sim um desconhecimento sobre o texto da Lei e das Diretrizes Curriculares para as relações étnico-raciais e não têm sido criadas estratégias para viabilizar a implementação da Lei.

O estudo de Lorene dos Santos (2010) tem como finalidade contribuir para desvendaras dificuldades e os problemas sobre as práticas efetivas dos profissionais da educação, no caso específico, dos professores das escolas públicas da rede municipal de Contagem, Minas Gerais. A temática africana e afro-brasileira remete a uma longa trajetória de debates e polêmicas, constituindo-se como tema de fortes significações políticas e sociais, no âmbito da sociedade brasileira.

Diante disso, e tendo em vista a formação e percurso profissional da pesquisadora, o objeto foi abordado a partir conhecimentos oriundos do ensino de História e do campo dos saberes e práticas docentes. Esses aspectos que ajudam a pensar as especificidades e contribuições do saber histórico escolar para os estudos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira. Por se tratar o objeto de estudo de um campo de conhecimento complexo, sua abordagem teórica envolveu vários conhecimentos: Ensino de história - Historiografia, Educação, Antropologia e Ciências Sociais.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados e construídos no interior de escolas e salas de aula de Educação Básica, e sua relação com a perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais no município de Contagem/MG.

Os recursos metodológicos de natureza qualitativa, com base na análise de depoimentos de professores da Educação Básica, foram recolhidos em duas situações distintas: primeiramente, aconteceu num encontro chamado de “Redes de Trocas”, que contou com a participação de mais de cem professores, com formações distintas e atuando em diferentes níveis de ensino; e, posteriormente, na forma Grupo Focal, constituído por nove professores de História que participaram das Redes de Trocas.

Os resultados apontaram para um quadro complexo de saberes e práticas dos professores em torno da perspectiva positiva da história e cultura africana e afro-brasileira, com vistas à promoção de uma educação antirracista. Ficou explicitada os valores que envolvem os saberes escolares dos professores e as relações de poder que atravessam o processo de recepção à Lei 10.639/03. Por fim, a pesquisa contribuiu para a identificação de desafios e dilemas envolvidos nesse processo de implementação da lei 10639/03 na rede de escolas de Contagem/MG, além de trazer pistas sobre a revisão de questões consideradas relevantes, ou mesmo prioritárias, para a educação brasileira.

O estudo de Muniz (2010) tenta compreender como os professores das séries iniciais do ensino fundamental receberam a obrigatoriedade da Lei 10.639/03. O seu objeto de estudo foi a representação das práticas dos professores diante da implicação da lei.

A pergunta norteadora do estudo foi: quais são as atitudes tomadas pelos professores para lidarem com as questões de cunho étnico-racial, frente a situações de conflito envolvendo alunos de diferentes etnias em sala de aula? Questionou-se também se os professores se sentiam capacitados ou apresentavam dificuldades para trabalhar o tema em sala de aula e quais eram as possíveis dificuldades.

O local da pesquisa foi uma escola estadual, localizada no centro da cidade de Montes Claros/MG, tendo seis professoras e uma supervisora como sujeitos da pesquisa. Os resultados apontam que as docentes dizem não estar capacitadas para lidar com as questões étnico-raciais, mas, apesar disso, afirmam não ter muitas dificuldades. Dizem, ainda, que abordam com frequência a temática étnico-racial em sala de aula.

Em contrapartida, o estudo constatou que as professoras só abordam a temática racial em datas comemorativas e que algumas não têm nem conhecimento do teor da Lei 10.639/03. Constatei também semelhança nos resultados desta pesquisa que desenvolvi em que os professores pesquisados tentam justificar o desconhecimento da Lei 10.639/03, quando afirmam que já trabalhavam a questão do negro antes da lei ter sido sancionada. Identifiquei situações em que uma das professoras entrevistadas chegou a alegar que não deveria existir uma lei especial para os negros.

Na mesma direção, mas focando outro aspecto da lei, Costa (2011), em sua pesquisa intitulada: “As mulheres negras que atuam na educação básica e a obrigatoriedade da lei 10.639/03”, analisa as concepções das professoras negras em relação às questões étnico-raciais com base em suas histórias de vidas e trajetórias escolares. O estudo verificou como as professoras negras que atuam na educação básica lidam com as questões étnico-raciais em sala de aula e de que maneira a Lei 10.639/03 permitiu que suas práticas pedagógicas sofressem alterações.

Os resultados apontaram que as professoras negras possuem um conhecimento limitado da Lei e, em suas falas, ausência de referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Cultura Africana. Atribuem às suas falhas a falta de investimento do governo em formação continuada dos profissionais da área de educação, bem como às limitações impostas pela escola acerca da temática étnico-racial.

Nessa direção, recorro a outra pesquisa realizada na cidade de João Pessoa, em uma escola municipal, na qual as pesquisadoras (LOPES; SANTOS, 2012) buscam analisar o grau de efetividade da Lei 10.639/03, tendo como sujeitos da pesquisa professores do 5º ano do ensino fundamental. Sendo assim, alguns questionamentos nortearam a pesquisa, sendo

eles: Você conhece a lei 10.639/03? Como teve acesso a ela? No planejamento da escola, esse assunto é discutido?

Durante as entrevistas realizadas, foi possível diagnosticar que ainda se encontram desafios quanto ao conhecimento e efetividade da Lei 10.639/03, algumas respostas, como não tenho conhecimento da Lei, vindas de uma professora que já atuava na função há mais de 20 anos, surpreenderam. Outra professora também alegou não ter conhecimento da Lei; esta, graduada em História e com 15 anos de profissão como docente, alegou que, caso as pesquisadoras levassem a Lei no outro dia para ela tomar conhecimento, poderia responder às perguntas.

Assim, o estudo conclui que há um desconhecimento dos professores entrevistados a respeito da lei, apontando que a Lei 10.639/03 ainda é um desafio a ser vencido em nosso ambiente escolar, e que há a necessidade de um olhar para a formação continuada desses docentes quanto às questões étnico-raciais.

Ainda nessa direção, no que se refere à aplicabilidade da Lei 10.639/03, recorro à pesquisa realizada por (MOREIRA;VIANA (2015) na rede municipal do senhor do Bonfim/BA, na qual foram selecionadas duas escolas da rede. Os sujeitos da pesquisa foram professores do ensino fundamental e médio, que atuam nas escolas pesquisadas. A questão que norteou a pesquisa objetivou conhecer quais percepções e ações são desenvolvidas para as relações étnico-raciais com base na Lei 10.639/03.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. Selecionaram-se treze (13) professores de uma escola e dezoito (18) de outra, que responderam aos questionamentos propostos pelos pesquisadores, perfazendo um total de 31 sujeitos. Uma das perguntas centrais que orientou o questionário foi: Quais são os aspectos que desfavorecem o trabalho de implementação da lei 10.369/03 na escola?

Os resultados indicaram que 85% dos professores não tinham conhecimentos lei, justificando a falta de informações sobre o assunto, 10% responderam ser a falta de material didático, e 5% atribuem à falta de interesse do aluno.

A conclusão dessa pesquisa revelou que os pesquisados têm um conhecimento parcial sobre a Lei 10.639/03 e, quando trabalhada, é de forma pontual. Os pesquisadores consideraram ter sido um avanço, mesmo que estejam trabalhando de forma pontual, porém, ressaltam a necessidade de que um trabalho mais efetivo seja feito para a concretização da Lei 10.639/03.

As pesquisas trazidas pelas autoras e o MEC indicam, de modo geral, que a implementação da Lei 10.639/03 ainda é um grande desafio na conquista para a mudança das relações étnico-raciais nas escolas públicas brasileiras. Esses desafios estão presentes na formação de professores, na falta de conhecimento da Lei, no apoio institucional entre os órgãos e do sistema no acompanhamento das ações realizadas nas instituições educacionais do país.

Por considerar a ausência de um acompanhamento de ações para a implementação da lei com vistas à mudança no currículo para a educação étnico-racial, e diante dos desafios ainda encontrados para uma efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, é que minha pesquisa se faz necessária para verificar o tratamento dado à temática na escola, alvo deste estudo.

2.3 - A lei 10.639/03 e os documentos da escola

Nesta parte do texto, apresento a análise dos documentos existentes na escola, a saber: na sequência, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), posteriormente o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) e, por fim, o termo de visita do inspetor escolar. Vale destacar que o currículo é o elemento central do projeto pedagógico da escola. Segundo Sacristán (2000, p.43), “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria e a prática possível, dadas determinadas condições”. Os documentos da escola situam-se no plano do currículo formal, pois se referem ao currículo estabelecido pelos sistemas oficiais de ensino. Esse currículo traz prescrito o conjunto de diretrizes estabelecidas pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Programas de Ensino, decretos, dentre outros. (MOREIRA; SILVA, 2001, 1997). Destaco a relevância da análise desses três documentos, pois são eles, que irão viabilizar ou não, o processo de ensino aprendizagem, além de servir de um norte a ser seguido cotidianamente pelos professores, equipe pedagógica, alunos e diretor. Segundo Gomes (2005), trata-se de observar se os documentos disponíveis sinalizam para:

[...] a capacidade do trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares Nacionais se torna parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um (a) professor(a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica. (GOMES, 2005, p.5)

A autora enfatiza que, no cotidiano da organização do trabalho pedagógico, a lei 10.639/03, as diretrizes curriculares e projetos da escola não podem ser realizados de forma individual. Em relação à necessidade de projetos na escola, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, o projeto político pedagógico tem sido tema bastante discutido no cenário educacional, inclusive com a participação dos profissionais da educação na elaboração e construção de seu PPP. Paro (2005) apresenta a origem do PPP e qual deve ser a sua função na escola:

[...]o Projeto Político Pedagógico nasceu após a Constituição de 88, para dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade. O marco do Projeto Político Pedagógico é a LDB, que intensifica a elaboração e autonomia da construção de projetos diferenciados de acordo com as necessidades de cada instituição.(PARO, 2005, p.42)

O PPP da escola está assegurado pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional no Artigo 12 que dispõe: "Os estabelecimentos de ensino [...] terão incumbência de: [Inciso I:] elaborar e executar sua proposta pedagógica". (BRASIL, 1996, p. 21)

Além desse artigo, a LDB orienta o trabalho coletivo da escola e atividades com base na LDB em seu artigo 14, que apresenta as seguintes determinações: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

É com base na ideia estabelecida nos artigos da LDB que leva em conta a participação da comunidade escolar nos destinos e rumos da escola que analiso o projeto político pedagógico e suas possíveis contribuições para a educação étnico-racial na escola.

2.3.1 - Do projeto político-pedagógico

Na análise do Projeto Político Pedagógico, identifiquei elementos que indicassem a preocupação da escola em contemplar o conteúdo da Lei 10.639/03, o Parecer do CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004. No item Princípios Norteadores do Trabalho, há uma alusão ao respeito à diversidade e à diferença indicativa de atenção à lei 10.639/03, como pode-se ver no excerto do PPP,

Ao enfatizar o respeito às diferenças e diversidade, a escola propõe o combate a todo tipo de discriminação, seja ela de cunho religioso, étnico, de gênero e cultural. Ainda que represente para os professores, pais, alunos e funcionários um grande desafio fazer da identidade cultural e social a base do currículo escolar, algumas ações apontam para a importância de tal aspecto, como por exemplo, a valorização da participação de alunos portadores de necessidades especiais nas atividades escolares e, a atuação dos professores que lidam, diretamente com esses alunos, no planejamento curricular. Outro exemplo é com o respeito à questão étnico-racial. Mais que um preceito legal (lei 10.639/03), o estudo da temática história e cultura afro-brasileira tem representado a possibilidade de ampliar o debate sobre o mito da democracia racial, bem como, o desvelamento de práticas discriminatórias e preconceituosas por vezes silenciadas e naturalizadas. (PPP, 2015, p.28)

O PPP propõe a necessidade de trabalhar as diferenças e a diversidade na escola, apesar de ainda constituir um desafio para os professores superar o mito da democracia racial e propor mudanças com o foco no currículo para a diversidade cultural, no ambiente escolar. De acordo com (GOMES, 2008), na escola, o mito da democracia racial repassa a ideia de que todos os alunos, negros e brancos convivem de forma harmoniosa e também têm as mesmas oportunidades, sendo que o sucesso ou fracasso de ambos depende apenas do mérito. De acordo com essa lógica de entendimento, penso que o mito da democracia racial revela que a escola é produtora de cultura escolar. Forquim (1993, p.167) define como cultura escolar “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob os efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. Daí a necessidade e importância de fomentar a discussão sobre a cultura escolar que transmite valores com base em supostas relações harmoniosas entre negros e brancos na escola. Nesse sentido, comungo com as ideias de Haddad e Santos (2009), quando dizem que:

Isso significa incluir a temática no Projeto Político Pedagógico da Escola, ação que depende de uma série de outras, como, por exemplo, o domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras. (HADDAD; SANTOS, 2009, p.21)

O PPP da escola é o documento que especifica um conjunto de ações que levam em conta a formação de professores, a pesquisa, a equipe pedagógica da escola (diretora, supervisora, orientadora) considerando também a participação da comunidade e gestão escolar. Identifiquei na entrevista da diretora que ela afirma desenvolver um trabalho de forma coletiva e participativa na escola.

A diretora tenta envolver todos os atores envolvidos na escola para participar da discussão e elaboração dos documentos que norteiam a prática da escolar, como exige a

legislação. Assim, ela me diz: “Eu acredito que a forma mais democrática que a gente tem as decisões, a gente reúne com os alunos, com as lideranças de alunos. Então o PPP, o regimento, o PIP, tudo isso aí é discutido coletivamente.” (DIRETORA, entrevista, 2015). Libâneo (2005) ilustra qual deve ser o caminho escolhido pelo gestor escolar para desenvolver um projeto democrático na escola.

[...] deveríamos imaginar o Projeto em três pistas: uma no centro com a seta vá em frente espaço para discussões e novas perspectivas, uma curva a esquerda sinalizando um precipício evite generalizações e egocentrismo e uma curva a direita indicando pista escorregadia o trabalho não é individual. Neste caso um verdadeiro gestor escolherá o centro, contribuindo para o bem da escola respeitando os discentes, docentes pais, responsáveis, funcionários e toda a comunidade que integram o bairro onde a escola está localizada. LIBÂNEO (2005, p.345).

O papel de liderança do diretor é fundamental no processo democrático junto à comunidade escolar na escolha e tomada de decisões para superar as dificuldades enfrentadas pela escola, determinar seus objetivos e projetos com o fim principal: o da educação.

Segundo a diretora, a participação dos segmentos da escola é muito importante na elaboração e construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do regimento escolar e do Projeto de intervenção Pedagógica (PIP) da escola, porque envolve de forma democrática a comunidade escolar nas decisões e elaboração das prioridades da escola.

Posso dizer que, apesar de a diretora afirmar que envolve de forma coletiva a participação de todos na elaboração do PPP e outros documentos da escola, ao questionar a professora de artes se ela e os demais professores da escola teriam conhecimento sobre o teor da Lei 10.639/03, a professora de artes responde: “Acho que você não vai encontrar nenhum professor que tenha em seu plano curricular essa Lei. Não conheço, mas, assim, penso que pelo o que a gente vê, né, não conheço” (PROFESSORA DE ARTES, entrevista, 2015). Segundo Paula (2009), alguns motivos têm contribuído para a não implementação dessa lei no ambiente escolar. Dentre eles estão a “perpetuação de um currículo escolar homogêneo de base eurocêntrica e a falta de informação e formação que auxiliem o professor” na reflexão de sua prática educativa. (PAULA, 2009,p.23).

Nessa perspectiva, percebo que, no texto do PPP, os conceitos de inclusão, diversidade e diferença não problematizam e nem aprofundam questões, tais como a inclusão dos índios, das mulheres, dos homossexuais, bem como o racismo, o preconceito e a legislação pertinente à questão étnico-racial. A lei 6 sequer mencionada no texto do PPP evidenciando a falta de entendimento sobre a questão indígena.

Também não fica claro no PPP como a escola e os professores devam fazer para trabalhar os conteúdos na perspectiva da cultura negra. Para (OLIVEIRA, 2012) “o Parecer

CNE/CP nº 03/04, propõe e define as diretrizes que incluem, nos currículos das instituições de ensino, que atuam nos variados níveis e modalidades da educação brasileira, conteúdos e atividades curriculares relativos à educação das relações étnico-raciais”.

No que diz respeito ao Plano de Intervenção Pedagógica da escola, identifiquei algumas orientações que faltam no PPP. O PIP tem o objetivo de dar uma direção e um norte para a diretora e as professoras em relação às metas e prioridades pedagógicas. Nessa direção, passo a analisar o PIP para ver se o plano contempla ou não intervenções específicas de aprendizagem voltadas para a implementação da Lei 10.639/03.

2.3.2 - Do plano de intervenção pedagógica – PIP

A partir do ano de 2007, surge, no cenário da política educacional mineira, o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). Trata-se de um projeto de iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em virtude dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações sistêmicas, Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). Configura-se como uma política pública do governo de Minas, a fim de aumentar os índices de proficiência e aprendizado dos alunos da rede pública de ensino, em especial dos anos iniciais do ensino fundamental. (SILVA; NUNES, 2010).

Para alcançar os objetivos dessa política pública visando à melhoria do aprendizado, o governo de Minas Gerais organiza um plano em que ficam definidas as metas, objetivos e ações que as escolas devem seguir. Conforme identifiquei no Guia para a organização do Plano de Intervenção Pedagógica “que o referido plano, deve ter objetivos claros, com metas bem definidas e ações adequadas que respondam aos problemas da escola (MINAS GERAIS, 2007, p.10)”. O PIP da escola pesquisada não apresenta objetivamente a questão étnico-racial como uma questão a ser trabalhada no conjunto de ações e intervenções estabelecidas no documento.

Não me foi possível identificar no PIP o trato com o racismo e o preconceito enquanto um problema que afeta a autoestima e o desempenho das crianças negras na escola. Dentro dos objetivos do PIP, o fracasso escolar das crianças poderia ser um indicativo de uma questão das relações étnico-raciais entre professores-alunos. O documento apresenta nove objetivos específicos que, de forma resumida, estão voltados para: ensinar e aprender, autoestima, valorização dos conteúdos, interdisciplinaridade, motivação; aprendizagem e habilidades de leitura. O documento, que consiste num plano de ação da escola, não apresenta nenhum objetivo voltado para as relações étnicas e o cumprimento da Lei 10.639/03.

No que diz respeito aos problemas prioritários identificados no PIP pela escola, selecionei um que é a “Indisciplina interferindo negativamente no processo ensino-aprendizagem, gerando desinteresse, falta de concentração e baixo rendimento dos alunos” (PIP, 2014, s/n.). Para trabalhar o problema da indisciplina que afeta o rendimento dos alunos, encontrei três ações, a seguir: 1 - “Elaboração e execução de projetos -Consciência negra e Voto.2 - Canal transformador. 3- Gincana Cultural” (PIP, 2014, s/n). Fica evidente no PIP que a única ação voltada para as relações raciais na escola é o dia 20 de novembro. Os artigos 26 A 7 e 79 B 8 da LDB determinam que a história do povo africano não deve ser tratada como evento pontual e superficialmente numa semana festiva em comemoração ao dia da Consciência Negra, mas para além disso, que seja incluído como conteúdo regular, elencado nas propostas de Projeto Político Pedagógico – PPP, nos Planos bimestrais ou unidades escolares elaborados pelo professor. (BRASIL, 1996).

A diretora reitera que o “Dia da Consciência Negra” é praticamente a única ação realizada na escola quanto às questões étnico-raciais. Segundo ela “até dentro da escola a gente tem dificuldade de ampliar mais a discussão. Fazer um trabalho interdisciplinar. Fica muito segmentado. Só preocupa quando é o Dia da Consciência Negra. E, o trabalho não é aí. Ele é regular, cotidiano, né”? (DIRETORA, entrevista, 2015).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para implementação da Lei 10.639/03 as instituições educacionais devem tratar o tema de forma interdisciplinar e transversal, não se restringindo a datas comemorativas ou à criação de disciplinas. Não se trata de apenas inserir um novo conteúdo no currículo, mas de fazer os alunos refletirem sobre a democracia racial e a formação da sociedade brasileira (MEC, 2004).

Esse tipo de ação pontual na escola, estabelecida como uma ação no PIP retrata apenas a “desesperada tentativa de optar pelo ‘politicamente correto’, em que as ações são pontuais e relacionadas a datas, em que dias, semanas e, quando muito, um mês, são dedicados a comemorações, ou melhor, a algumas chamadas de atenção para esse ou aquele evento ligado às culturas subalternas” (RODRIGUES, 2002, p. 5).

Diante do exposto, é importante que a escola e os professores exerçam a reflexão da relevância do PIP enquanto instrumento de intervenção e mudança na prática pedagógica e aprendizado dos alunos. Para isso, é fundamental que todos os profissionais envolvidos com o ensino na escola discutam e participem da inserção da lei 10.639/03 no conjunto de ações e estratégias na valorização da cultura negra.

⁷ Art. 26 § 1º traz a obrigatoriedade do estudo da História africana e dos africanos, a “cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política”.

⁸ Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.

2.3.3-Do termo de visita

O trabalho de inspeção escolar tem como uma de suas atribuições visitar as escolas, para averiguação do seu estado de funcionamento e de regularidade das suas funções educativas. Segundo Gonçalves (2010), uma das ações dos inspetores ao visitar a escola é fazer o registro do Termo de Visita, no Livro de Termo Visitas, da própria escola. No termo de visita, o inspetor narra os “defeitos” observados, mas ressalta a contribuição do trabalho de inspeção para modificar as condições da escola e os resultados conseguidos neste propósito.

No início do ano de 2015, o inspetor da SRE, em visita à escola, lavrou um termo de visita com o objetivo de listar o que a escola pode ou não fazer, com base na legislação que rege a educação brasileira. Carvalho e Nunes (2012) esclarecem-nos quanto à função exercida pela inspeção na escola.

O serviço de Inspeção Escolar é o elo entre as escolas e suas Superintendências Regionais de Ensino. Deve, acima de tudo, integrar os objetivos que regem a educação com a prática efetiva das escolas. Sendo assim, é de fundamental importância que o inspetor escolar, no uso de suas atribuições, tenha consciência crítica para desenvolver o seu papel político, junto à escola e aos órgãos que lhe competem. (CARVALHO; NUNES, 2010.p.10)

Esse elo entre o serviço de inspeção e a escola permite que todo ano o inspetor oriente o diretor da escola e os professores em relação ao cumprimento das resoluções e portarias da Secretaria Estadual de Educação – SEE/MG, que orientam a organização e funcionamento da escola e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além das orientações e encaminhamentos práticos para o funcionamento da escola, o termo de visita menciona as orientações para os professores e a escola em relação às exigências de serem trabalhados os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e nas disciplinas. Em uma parte do termo, fica recomendado que:

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial nas aulas de arte, Literatura e História Brasileira Lei n. 10.639/03. Os conteúdos das diversas áreas do conhecimento serão trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizados. (TERMO DE VISITA. 2015 s/n).

O termo de visita evidencia que existe uma orientação formal para a diretora e os professores de que os conteúdos da Lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, que incluiu a temática indígena devam ser incluídos no currículo de diversas áreas do conhecimento. A partir dessas orientações, os professores e a escola têm o compromisso e responsabilidade de propor ações e estratégias para mudança no currículo escolar com base na lei. “Os educadores têm à frente um caminho que trate prepositivamente as questões referentes ao povo negro, apontado por meio da Lei nº 10.639/03, necessitando ser percorrido por todos na escola.” (VALENTIM, BACKES, 2012, p.3).

No entanto, para que esse caminho seja percorrido pelos profissionais da educação, o termo de visita não orienta ações e estratégias de como fazer para que o coletivo da escola desenvolva o seu trabalho em diálogo com as relações étnico-raciais e com a história e cultura Afro-brasileira e africana. Tendo em vista que uma das funções do inspetor é fiscalizar e orientar a área pedagógica da escola quanto a sua estrutura e funcionamento do ensino, fica evidente que ele se limita a citar no termo de visita que a escola deve trabalhar a lei 10.639/03. Não identifiquei qualquer orientação pedagógica que também faz parte de suas atribuições no sentido de orientar e acompanhar as ações e as estratégias da escola e dos professores para a implementação da lei.

A fala do inspetor é emblemática, quando afirma: “que eu me lembre em dez anos de carreira, eu nunca tive uma orientação específica, para chegar na escola e fazer um atendimento específico para ver se a lei está sendo trabalhada, se o pessoal está cumprindo mesmo o que está determinado na legislação federal. (INSPETOR, entrevista, 2015). Silva (2012) confirma a necessidade de fazer valer um direcionamento do currículo na perspectiva dos grupos étnico-raciais. Esse direcionamento citado por Silva (2012) busca valorizar o currículo voltado para:

A obrigatoriedade do estudo da cultura e história negra direciona o currículo a ser pensando na perspectiva crítica de empoderamento, exigindo que as formas de viver e “representar” dos grupos étnico-raciais excluídos venham à tona para subverter os discursos e práticas racistas que querem silenciar negros e negras. (SILVA, 2012, p.112)

Como aponta a autora, é necessário que, na escola, a fim de atender aos objetivos da Lei 10.639/03, haja uma reeducação para as relações étnico-raciais. A educação para as relações étnico-raciais pressupõe um novo aprendizado de convivência entre negros e brancos, tendo como bandeira o respeito à diferença e à diversidade na escola. A escola tem um papel de reeducação das relações étnico-raciais e, portanto, precisa assumir seu papel transformador, de questões conflituosas e inegavelmente de difícil abordagem, promovendo

junto à sua comunidade escolar o caminho do diálogo e do debate aberto e plural. (MEC, 2004).

Diante do exposto, entendo que, os documentos ora aqui apresentados, PPP, PIP e Termo de Visita, sobre os rumos que a escola deva seguir apresentam indícios de cumprir formalidades. Segundo Lopes (2015, p.10), “Infelizmente, muitos gestores veem o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”. O PPP menciona em dois parágrafos a necessidade de trabalhar a diversidade, a diferença e a lei 10.639/2003, sem, contudo, aprofundar os motivos pelos quais devam ser incluídas no currículo da escola. Entendo que seja fundamental o envolvimento de todo corpo docente, direção e funcionários na reflexão sobre a relevância do PPP para a escola, para além das meras formalidades. Segundo (Libâneo, 2000, p. 230), o projeto político-pedagógico é a expressão da cultura da escola com sua (re) criação e desenvolvimento, pois expressa a cultura da escola, impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração. Por sua vez, o PIP apenas menciona algo relacionado ao negro, quando destaca o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. Posso afirmar que foi no termo de visita que encontrei uma sinalização da exigência de cumprimento da Lei 10.639/03, mas com o objetivo de dar informações de caráter administrativo, legal e burocrático. Não identifiquei no PPP tampouco no PIP, menção à lei 11.645/08 que trata da questão indígena.

Para aprofundar essa análise, no próximo capítulo, discuto qual é a forma de implementação da lei na escola e o conhecimento que as professoras, a diretora e o inspetor têm da Lei 10.639/03.

3. CAPÍTULO III – OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NA ESCOLAPESQUISADA

3.1 – A Implementação da lei 10.639/03 na escola: o que conhecem os entrevistados?

Neste capítulo retomo a ideia de Gomes (2010) que nos explica que a implementação é a capacidade de execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. A ideia do planejamento na escola passa por uma prática que marca o início das atividades do ano letivo na escola pesquisada, envolvendo diretores, supervisores e professores. As orientações da SRE se referem à distribuição de aulas, carga horária das disciplinas, elaboração dos horários, plano curricular. Compartilho, assim, da ideia de Matos (2002, s/p), quando ele afirma que o “planejamento, na maioria das vezes, é visto como mais uma exigência burocrática, um documento a ser arquivado, que só é elaborado para se desobrigar dessa cobrança, e não porque se perceba necessidade ou algum sentido em realizar”.

Considerando a ideia do planejamento da escola como um momento de seguir instruções e orientações da SRE, a diretora comenta como essa formalidade acontece na relação estabelecida entre SRE e escola. No que tange à implementação da lei 10.639/03, de acordo com a diretora, é nesse momento de planejamento anual “a única intervenção que eles [superintendente, inspetores] fazem, é mandar por escrito[orientações normativas, resoluções, leis] que a escola deve seguir, o funcionamento da escola no decorrer do ano letivo. Agora mesmo, todo ano eles mandam orientação para execução do currículo, para poder cumprir essa lei.” (DIRETORA, entrevista, 2015). A entrevista do inspetor confirma a ideia de que a concepção de planejamento escolar passa por questões meramente formais, ou seja, estabelecer carga horária de disciplinas. Indica também o lugar reservado para a Lei 10.639/03 no espaço escolar ao afirmar que essa lei só é mencionada quando se vai fazer o plano curricular da escola. O depoimento do inspetor revela qual é o lugar reservado para a Lei 10.639/03 no plano da escola, conforme extrato abaixo: “Porque na hora que você vai fazer o plano curricular da escola, no verso do plano que eles colocam lá no campo de observação que a cultura afro, a questão cultural da Lei ela tem que ser colocada lá. É obrigatório de ser colocado.” (INSPETOR, entrevista 2015). Segundo Sacristán (2010), o plano curricular é o momento de:

[...] planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou

fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino.(SACRISTÁN,2010,p.15)

A visão de plano curricular do inspetor e da diretora fica limitada a conteúdos das disciplinas sem prever outras condições de ensino no contexto escolar ou fora dele. A Lei 10.639/03 fica, dessa forma, relegada a segundo plano, não sai do campo da observação, e somente é colocada no plano curricular porque é “obrigatório”. (INSPETOR, entrevista, 2015). Identifico, na visão do inspetor e da diretora, uma similaridade, de acordo com Barroso (2004):

Numa perspectiva funcionalista da cultura escolar dois elementos são constitutivos dessa cultura: as normas e as práticas. As práticas se limitam a ser uma consequência das primeiras, as normas, e que umas e outras se limitam a ser uma tradução escolar de finalidades sociais gerais. A escola é reduzida aqui ao papel de simples transmissora de uma cultura definida exteriormente, no quadro de um aparente consenso nacional sobre as finalidades da educação e os meios de realizá-las.(BARROSO, 2004,p.15)

Constato que a ideia que perpassa a concepção do inspetor e da diretora de limitar a menção à lei 10.639/03 apenas porque é obrigatório, revela que, cumprir suas normas é uma característica da cultura escolar que valoriza o que vem de fora, o que é produzido em outros espaços, para atender as determinações dos órgãos superiores. Não constatei na fala da diretora e do inspetor algo que mencionasse um momento de discussão e debate sobre a relevância do planejamento da prática de ensino do professor que promova uma mudança curricular em favor da diversidade cultural na escola. Recorro ao pensamento de Souza; Santos e Eugênio (2015, p.117) que afirmam: “Isso significa dizer que, apesar da conquista de marcos legais, a escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência, orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população”. (SOUZA, SANTOS, EUGÊNIO, 2015, p.117).

Entendo que foram muitos os avanços no ordenamento jurídico, quando se tratam de dispositivos legais para uma mudança curricular para a educação étnico-racial. No entanto, na visão do inspetor, o fato de a lei ser colocada somente porque é obrigatória é muito pouco para pensar a implementação da Lei 10.639/03. Retomo a ideia anterior, quando afirmo que o inspetor cumpre apenas a função legal ao lavrar, no termo de visita, que a lei deve ser cumprida, sem, contudo, promover o debate e discussão em relação às possibilidades de ações que poderiam contribuir para tal empreitada.

Seguindo essa linha de raciocínio, a diretora, também em acordo com o depoimento do inspetor, relata que a lei só é mencionada no início do ano “na hora que você vai fazer o plano curricular da escola” (DIRETORA, entrevista, 2015). Identifico na fala da

diretora que a situação para a implementação da Lei 10.639/03 ainda está limitada a um momento pontual de início do ano na escola no dia da consciência negra.

Pode-se dizer que a percepção do inspetor e da diretora é parecida, quando o assunto é o conhecimento da Lei 10.639/03. Na verdade, a lei fica apenas como um mero detalhe no planejamento anual, apesar de seu caráter obrigatório por determinação legal. Recorro a Carreira (2008) que afirma que a implementação da lei ainda está no plano da mera formalidade.

Precisamos checar como a 10.639/03 está chegando nas mais diferentes partes do país. Logo percebemos vários pontos em comuns nas análises, que culminam em uma implementação fragmentada sem apoio dos/as gestores/as escolares, tendo como característica uma baixa institucionalização.(CARREIRA, 2008, p.50)

O autor traz uma reflexão quanto à baixa institucionalização da lei nas escolas, culminada com ações fragmentadas e a falta de apoio dos gestores escolares. No caso específico desta pesquisa, constato, no depoimento da diretora, o fato de apenas informar aos professores a necessidade de trabalhar a lei devido à sua obrigatoriedade e que, portanto, deve ser cumprida. Isso revela também, a meu ver, uma falsa implementação da Lei 10.639/03.

Retomo o depoimento da diretora para ilustrar o baixo grau de institucionalização da lei na escola, quando ela afirma: “A gente já informa para os professores que têm que constar não só nas aulas de história, mas também em outras disciplinas. Que tem que fazer esse trabalho, para atender à legislação”. (DIRETORA, entrevista, 2015) A diretora reforça a ideia da obrigação de o professor colocar nos seus planos de trabalhos os conteúdos relacionados à História da África e cultura Afro-brasileira, por ser obrigatório, como previsto na lei 10.639/03.

Pude constatar, na fala da diretora, um conhecimento limitado a respeito do teor da lei 10.639/03 e das resoluções que a regulamentam. Nesse caso, destaco o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais, cujo objetivo é orientar e definir ações e atribuições desenvolvidas na escola pelo diretor, professores e comunidade escolar para a implementação da lei. Na visão da diretora, o fato de ter que atender à legislação porque é “obrigatório” retira toda a possibilidade de discussão e reflexão em conjunto com a comunidade escolar, da importância da lei para a educação étnico racial na escola. Nesse sentido, o depoimento da diretora revela apenas o atendimento aos aspectos normativos da Lei 10639/03. Recorro a Costa (2003) para ajudar-me nessa análise, quando ele afirma que:

[...] a questão da imposição normativa – por meio da aplicação obrigatória parece assumir uma certa contradição com a própria noção de projeto, já que, nesse caso, perder-se-ia aquilo que lhe é mais intrínseco: a iniciativa, a intenção, a adesão natural e voluntária, dado ao actor como autor de seu próprio projeto. (COSTA, 2003, p.1.329)

Percebo que a preocupação da diretora em relação à lei é de cumprir o que é determinado pelo sistema de educação: Secretaria de Educação, Superintendência de Ensino. Constató, também, nas falas dos entrevistados, que a escola torna-se uma mera executora das orientações dos órgãos superiores. O fato de ter projetos, como o PPP e PIP, não é garantia de autonomia para tentar fazer algo que vá além das meras imposições normativas desses órgãos centrais.

Assim, a preocupação com a parte legal retira qualquer possibilidade de a comunidade escolar fazer sua adesão à política pública de ação afirmativa, ou seja, envolver-se com ações e estratégias que são de extrema relevância na escola pública, que seria a implementação da lei. Nessa direção, quando perguntei à diretora quais as estratégias e ou ações da escola para a execução da lei com o corpo docente da escola, ela diz que, para aplicar as exigências da lei, não têm um plano e/ou planejamento específico, mas ela apenas informa [grifo meu] aos professores as orientações da Superintendência de Ensino no início do ano. Assim ela coloca:

Não [...] não tem um plano específico. A gente quando está planejando, todo ano está planejando. A gente já coloca essa questão, que vem orientação da Secretaria. A gente já informa para os professores que têm que constar não só nas aulas de história, mas também em outras disciplinas. Que tem que fazer esse trabalho, para atender a legislação. (DIRETORA, entrevista, 2015)

Nesse momento, considero necessário estabelecer uma diferença entre informação e conhecimento tendo em vista que, na visão da diretora, basta apenas “informar” aos professores que se deve constar nas aulas de história e outras disciplinas a Lei 10.639/03. No meu entendimento, constar no plano não significa trabalhar a temática no currículo, mas cumprir apenas exigência da legislação. Portanto, ao restringir a lei apenas ao plano da informação não leva em conta a discussão coletiva que sensibilize os professores da importância da lei para melhorar as relações étnico-raciais na escola. Em consulta ao Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1990), identifica-se que a definição da palavra informação é “ato ou efeito de informar; transmissão de notícias; comunicação”. Já a palavra conhecimento significa, segundo a mesma fonte, “ato ou efeito de conhecer; faculdade de conhecer; consciência da própria existência”. Adquirir “conhecimentos não é compreender a realidade retendo informação, mas utilizando-se desta para desvendar o novo e avançar,

porque quanto mais competente for o entendimento do mundo, mais satisfatória será a ação do sujeito que a detém”. (LUCKESI, 1996, p.10)

No que diz respeito ao conhecimento do teor da lei, a professora de Português/Literatura tem dificuldades de responder à pergunta: Qual é seu conhecimento a respeito da Lei 10.639/03? Percebo que ela fica desconcertada e questiona: “Em relação a isso aí?” [refere-se à lei]. Nesse momento, necessito repetir a pergunta. Entretanto, ela começa a responder de forma generalizada.

Eu acho muito interessante, sabe. Essa nova maneira de se trabalhar, é a inclusão. A inclusão me chama muito atenção, bastante atenção. Eu acho que com essa forma de trabalhar deu oportunidade de todas as pessoas, de participar de inserir, sabe, de alcançar os seus objetivos, sabe. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, entrevista, 2015).

A professora não comenta sobre o conteúdo da lei e muito menos o que esta propõe. A palavra inclusão é utilizada pela professora para afirmar que tem conhecimento do assunto. A fala da professora sobre inclusão vai ao encontro dos textos sobre as políticas de diversidade divulgados pelo MEC, como na citação que segue:

O binômio inclusão/exclusão, que busca incorporar os excluídos a um modelo instituído de política a partir da perspectiva socioeconômica, desconsiderando suas identidades específicas. Em tal abordagem a questão étnico-racial se dilui, e a diversidade não resulta em revisão das concepções, modelos e referências das políticas educacionais. (BRASIL, 2008, p.23)

De acordo com Maia (2010), pode-se dizer que o discurso da diversidade foi mais acentuado nas duas últimas décadas com impacto no meio educacional. Em que pese a relevância da visão da professora ao destacar a inclusão, é preciso ir além. Nesse caso, trata-se de discutir e aprofundar a questão de um currículo voltado para a diversidade pensada na política da diferença que inclui uma discussão específica do grupo marginalizado, especialmente a questão do negro. Nessa direção, a professora comenta sua ação voluntária e benevolente para com uma criança negra que vivia em sua fazenda. Assim ela relata:

Eu tenho uma fazenda. Lá na minha fazenda, existia um menino afro, muito pobre, e condição bem precária. Ele veio para Montes Claros, que a irmã doméstica, trabalhava comigo. Ela (empregada), eu posso trazer Jovenildo pra cá? Eu quero ver se eu consigo alguma coisa pra ele. Um tratamento pra vistas. Pra ver se ele vai inserido. Quem olhava pra Jovenildo achava assim, que ele não era capaz de nada, sabe. Não tinha essa capacidade. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, entrevista, 2015)

Para a professora, seu apoio foi decisivo para que ocorresse mudança na vida pessoal e profissional da criança. Percebo que, nessa situação relatada, a função e atitude perante o aluno é atuar de forma acrítica à transmissão de conteúdos marcados por visões de

mundo e valores culturais considerados dominantes. Ela não questiona a representatividade de grupos étnico-culturais em diversas práticas curriculares. Identifico ainda uma visão ligada à teoria da carência cultural, que se sustenta na ideia colocada por Paula e Tfouni (2009, s/p) “A teoria da carência cultural postula que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida”. O depoimento abaixo mostra também, outra maneira de a professora encarar a educação como adaptação do indivíduo na sociedade.

Ele veio [Jovenildo] para Montes Claros. Ele fez a faculdade de Filosofia, dá aula aqui em algumas escolas. Participa de conjunto de música, orquestra, e está aí, inserido, tranquilo. Você olha, ele é outro homem. Completamente diferente. Então, essa inclusão, é fundamental, um direito de todos nós, independente de cor, de raça, de meio social, do financeiro. É excelente. (PROFESSORA PORTUGUES, entrevista, 2015).

Esse reconhecimento da professora privilegia antes de tudo a figura de um indivíduo abstrato que se tornou o nosso denominador comum que pode implicar, no sentido causal, a acomodação de importantes disparidades em termos de raça, sexo. (D’Adesky, 1999). O indivíduo abstrato refere-se àquele que não participa da vida cotidiana, do dia a dia e cujos objetivos não estão voltados para as atividades de sua sobrevivência. Trata-se de uma visão ideal, universal, em que negros e brancos vivem e convivem em harmonia e adaptação social apregoadas pelo mito da democracia racial. Por isso, segundo a professora, ele é outro homem, “independentemente de cor, de raça, de meio social, do financeiro”. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, entrevista, 2015). Considero que “não se trata simplesmente de incluir os negros e integrá-los numa sociedade que secularmente os exclui e desqualifica, mas oferecer uma educação que lhes permita assumir-se como cidadãos autônomos, críticos e participativos”. (BRASIL, 2004, p. 25). No entanto, a posição da professora revela a força do mito da democracia racial no seu pensamento. Percebo, na visão da professora de Português, a concepção de que todos somos iguais, independentemente das condições materiais, sociais e econômicas do aluno, que ela ajudou. A meu ver, trata-se de uma visão romântica em que a professora acredita que suas atitudes individuais podem resolver as questões mais abrangentes implicadas nas desigualdades culturais, raciais e sociais vivenciadas pelo aluno na sociedade. Em relação à visão da professora, sustentada no mito da democracia racial, concordo com a crítica trazida por Pacífico (2008, p. 567) em relação a esse tipo de pensamento:

[...] O mito da democracia racial vem desde então sendo difundido e defendido por uma parcela da sociedade brasileira. Dando sustentação à falsa ideia, de que no Brasil, a população branca e a negra têm assegurados os mesmos direitos. Perante a lei, os direitos são iguais, mas no cotidiano, adultos, crianças, jovens e idosos

negros, são submetidas muitas vezes a situações de privação e negação de seus direitos. (PACÍFICO, 2008)

Entendo que a recorrência ao discurso utilizado com frequência no ambiente educacional de que “todos somos iguais perante a lei”, identificado no depoimento da professora de Português, pode esconder as desigualdades entre negros e brancos na escola. Tal situação decorre do fato de encontrar a igualdade formal como um direito assegurado no texto da constituição 1988. Para Lima (1993, p.14), “o discurso de que todos somos considerados iguais, apesar das profundas diferenças materiais, termina por gerar injustiças, visto que as desigualdades reais precisam ser considerada”. Nesta pesquisa, entendo que a implementação da Lei 10.639/03 é um instrumento que exige mudanças na forma de abordagem dos professores em relação ao currículo voltado para o acesso ao conhecimento da História Africana e Cultura Afro-brasileira. A fala da professora está marcada pelo discurso da igualdade, que por sua vez, revela a falta de igualdade de direitos. Conforme o artigo 1º, II da Constituição Federal, a cidadania é considerada um princípio fundamental no país. Nesse caso, embora assegurado em lei, esse fundamento não vem sendo aplicado na sociedade em relação aos negros no Brasil. Para Arroyo (1991, p.75), significa “refletir se a cidadania é uma construção por meio de intervenções externas, ou ao contrário, a cidadania se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política das classes”. Percebo que a cidadania, na perspectiva de uma construção do exercício de uma prática social na concepção da professora de Português, é algo distante que reforça o mito da democracia racial e a igualdade de direitos, que “questiona frontalmente as práticas associadas ao mito da democracia racial e aponta para mudança das concepções e das formas de organização que orientam as políticas educacionais, não são sequer discutidas pela professora.” (BRASIL, 2008, p.5) Conforme dito anteriormente, a professora não discute os determinantes sociais, materiais que predominam nas relações de empregado e patrão e condições de vida da criança enquanto possibilidade de mudança da realidade de vida do aluno que vive em sua fazenda.

Ainda na direção da pergunta sobre o conhecimento da lei, a professora de Artes é contundente ao dizer que não tem conhecimento da Lei 10.639/03. Ela não escolhe meio termo e responde prontamente: “Dessa lei, eu não tenho conhecimento.” (PROFESSORA DE ARTES, entrevista, 2015). Considerando que a legislação traz questões que somos obrigados a cumprir, o desconhecimento da Lei, neste caso, implica automaticamente no seu descumprimento. Vale destacar que, mais que a Lei 10.639/03, temos ainda que cumprir com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Elas orientam as ações e estratégias para trabalhar as relações étnico-raciais. Tais medidas:

[...] têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. (BRASIL, 2008, p.100)

Apesar de a legislação mencionar a qualificação dos professores, esta pesquisa mostra que há falhas no cumprimento da lei. Retomo a ideia contida no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nele, o eixo sobre formação inicial e continuada dos professores é considerado uma das principais ações operacionais do plano, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação da lei. No entanto, a falta de formação inicial e continuada de professores para as relações étnico-raciais ainda constitui um desafio. Situação que parece recorrente no país, pois em pesquisa realizada por Silva (s/d) na rede municipal de Florianópolis, com dez professores de Artes de ensino fundamental, ele aponta a falta de conhecimento das professoras de Artes em relação aos conteúdos da Lei 10.639/03. O autor acrescenta que os professores:

[...]foram categóricos no que diz respeito ao desconhecimento da lei, apenas duas das professoras responderam que sim, sendo que uma delas atua na Universidade e conhecia o texto da lei a partir deste meio. Depois que a entrevistadora explicou do que se tratava, alguns mencionaram já ter ouvido falar (SILVA, s/d).

Situações semelhantes são evidenciadas nesta pesquisa, por meio da fala da professora de História. A professora me questiona a respeito do conteúdo da lei para dizer o que pensa. Ela responde à pergunta com outra pergunta ao entrevistador para poder se situar a respeito do que vai responder. A professora de História, no momento em que preenchia os dados pessoais do roteiro da entrevista, me pergunta informalmente: “Essa lei é aquela que é para participar?”. Embora tenha afirmado que sim, a professora pergunta novamente: “participar de quê?”. E completa: “É aquela que sugere obrigatoriedade”? (PROFESSORA DE HISTÓRIA, entrevista, 2015).

Confirmo à professora que se trata da Lei 10.639/03, e questiono qual é seu conhecimento a respeito dessa lei, sua finalidade e objetivos. Ela responde imediatamente: “Tenho, sim. Conhecimento a gente tem. Desde o ano passado que eu comecei a colocar no meu plano de aula, de curso. Eu comecei a colocar essas questões. Procurar na internet, ver o que está acontecendo de novo.” (PROFESSORA DE HISTÓRIA, entrevista, 2015).

Quando questionada, se eles [professores] têm material que contemplem essa temática, a entrevistada responde:

Não[...] não, não têm! Todos os materiais que eu tenho é correndo atrás na internet, é essa cartilha que eu fui fazer o curso por conta própria, não foi nada do governo, não foi nada. Até comentei isso aqui um dia, eu falei assim, o governo cria a Lei, põe a Diretriz lá...né...você...e aí você fica... por onde eu começo? Pelo didático não tem! O livro didático ele tem é a questão normal da escravidão negra, a questão do... é... da abolição...e pronto, que é o que já se trabalha na História. (PROFESSORA DE HISTÓRIA, entrevista, 2015)

Ela também afirma que começou a colocar “essas questões” sem esclarecer de que forma elas aparecem no seu plano de curso e aulas. Desconfio que a fala da professora esconda um discurso defensivo, ou seja, ode enfrentar as questões que dizem respeito à educação étnico-racial na escola e assumir sua responsabilidade no processo educativo. Vale lembrar que o MEC fez a distribuição dos volumes dos PCNs para as escolas brasileiras e cada professor recebeu seu próprio exemplar, para lê-lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola. (BRASIL, 1996).

Outro argumento, utilizado pela professora e que merece análise, é o fato de ela alegar que o livro didático tem a questão normal da escravidão negra. A meu ver, essa idéia é carregada da negação de sua inércia e imobilidade, quanto também da dificuldade em buscar o conhecimento e de ir além de um mero ensino repetitivo e sem sentido para o aluno nos livros didáticos que ela utiliza. Em face dos problemas de conceitos racistas e estereotipados em relação aos negros nos livros utilizados pelos professores, “passaram a ser avaliados com critérios para a exclusão de obras didáticas que constituem em: conceitos e informações básicas incorretas; incorreção e inadequação metodológica; prejuízo à construção da cidadania e preconceitos” (BEZERRA, LUCA, 2006, p.34).

As avaliações dos livros didáticos tiveram início para o segundo ciclo do ensino fundamental em 1997. Desde então, o Estado compra apenas os livros aprovados, sendo garantida ao professor a seleção dentre essa lista de aprovados. O PNLD viabilizou a retirada do mercado de livros obsoletos e com erros graves, além de possibilitar que todos os alunos matriculados na rede pública tenham acesso aos livros de diferentes disciplinas. (BRASIL, 1999).

O uso da internet para saber o que está acontecendo de “novo” revela um esforço isolado em busca de assuntos que valorizem o conhecimento a respeito da Lei 10.639/03, para incluir o que lhe é demandado nas suas atividades pedagógicas. No entanto, se ela pesquisa na internet para procurar o que está acontecendo de novo em relação ao tema, há que refletir a forma e o que busca, pois, apesar disso, ela continua trabalhando com livros didáticos desatualizados, quando se trata da história da África. Recorro aos estudos de Laureano (2008)

e destaco seu comentário sobre a necessidade de os professores conhecerem o conteúdo da Lei 10.639/03 e aplicá-lo na sala de aula, desde que foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas. Segundo o autor, houve muita discussão no sentido de pensar como aplicar a lei, uma vez que haveria necessidade de mudanças curriculares nas escolas. Além disso, havia o quesito “conhecer o tema” para poder trabalhá-lo e aí as dificuldades se apresentaram. Não identifiquei, nas entrevistas, o conhecimento das professoras que pudesse ajudá-las a promover ações e intervenções para a implementação da lei em suas disciplinas no espaço de sala de aula.

Os dados da entrevista sobre o conhecimento da Lei 10.639/03 indicaram que as professoras desconhecem seu conteúdo, dificultando encontrar ações e estratégias para sua execução na escola pesquisada. Esse assunto será tratado no próximo capítulo.

3.2 Formação de professores e as ações da escola em prol da implementação da Lei 10.639/03: o que foi realizado?

Existe todo um aparato legal para a inserção e valorização da educação étnico-racial (LDB, Lei 10.693/03, CNE, Parecer 2004, dentre outros), que contém orientações, bem como atribuições para os órgãos da educação em nível estadual e municipal e federal.

Neste capítulo, apresento como os representantes desses órgãos da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros dão encaminhamento às orientações com base na legislação e quais ações e estratégias vêm sendo desenvolvidas para o efetivo cumprimento da lei na escola pesquisada.

A Lei 10.639/03 é obrigatória no ensino básico, em que os professores são os intermediários entre o conhecimento e o aluno e, para isso, é necessário que estejam prontos enquanto professores, para enfrentar os desafios do ensino de História da África e Cultura Africana dentro do espaço escolar, considerando que o peso do preconceito nas escolas é historicamente conhecido. “O preconceito racial constitui-se em um grave problema existente nos dias atuais, presente em toda a sociedade, de um modo geral e consequentemente o espaço educativo não está ausente desse processo, algo que existe desde há muito tempo”. (NASCIMENTO, 2008, p.8)

Entendo que os professores devem desenvolver ações que venham a contribuir para provocar mudanças no currículo voltado para as relações étnico raciais, no espaço de sala de aula. Para Laureano (2008, p.338), “Dessa forma, os professores, que estão atuando, não

viram a História da África e, possivelmente, encontram dificuldades para ter acesso às informações que lhes possibilitem aplicar a lei”. Nesse caso, as dificuldades encontradas para a implantação da lei não se limitam apenas às professoras da escola. O inspetor que está diretamente vinculado à SRE também aponta suas dificuldades no trato com a lei e justifica suas atitudes ao fato não ter recebido orientações de seus superiores.

Em relação às ações e estratégias para a implementação da Lei 10.639/03, o inspetor afirma que, no decorrer dez anos, nunca teve orientação do órgão competente (Secretaria Estadual de Educação e Superintendência de Ensino) para ver se a escola está trabalhando ou não de acordo com essa legislação, em especial. Ele afirma:

Não. Eu nunca tive. Que me lembro em dez anos de carreira, eu nunca tive uma orientação específica, para chegar à escola e fazer um atendimento específico para ver se a lei está sendo trabalhada, se o pessoal está cumprindo mesmo o que está determinado na legislação federal ou não. (INSPETOR, entrevista, 2015)

O inspetor considera que, para se garantir a implementação da lei na escola, a Secretaria de Educação deve cobrar o cumprimento da legislação. Inclusive ressalta essa visão em vários momentos de sua entrevista, afirmando que as cobranças dos órgãos federais, estaduais e regionais são fundamentais para que a escola cumpra a legislação e apresente resultados. É um instrumento que apresenta condições para que a lei crie raízes no mundo da escola.

No entanto, percebo que o inspetor desconhece o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana instrumento que apresenta condições para que a lei crie raízes no mundo da escola e afirma que, se não for por meio de cobranças, a escola e os professores não realizam as ações previstas na legislação. Traduzindo em outras palavras, não teve nenhuma ordem superior para tal intervenção. O inspetor completa dizendo:

A gente segue muito, a gente obedece muito o que está na LDB, que inclusive já dá uns toque sobre essa questão da transversalidade. Não existe um direcionamento pedagógico, um direcionamento administrativo, porque quando quer fazer uma coisa aqui faz! Sai determinação de Belo Horizonte, sai determinação de Brasília. Sai determinação da superintendência e a escola cumpre. Ela cumpre. Só que nesse caso [da Lei] como te falei...nunca saiu! (INSPETOR, entrevista, 2015).

Identifico, na visão do inspetor, a crítica apresentada por Cunha (1987, p. 6) cujas relações ainda são determinadas pelos órgãos superiores “O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento”.

Essa posição do inspetor é contraditória às suas atribuições que são de fiscalizar e orientar a escola nas ações administrativas e pedagógicas. Já está previsto na Lei 10.639/03 que ela deve ser cumprida na escola. A função do inspetor é justamente cobrar que a lei seja observada pela escola. Não consegui perceber, se é omissão do inspetor em não exigir o cumprimento da lei ou se é falta de autonomia para tomar uma atitude sem ser chancelado pelas ordens superiores vindas da SEE/MG. Fica claro que o inspetor tem consciência de quais são as funções do cargo. Ao ser questionado sobre quais são suas atribuições na escola, ele responde que existem dois tipos de inspeções: a inspeção escolar especial e a inspeção regular. Segundo ele, a inspeção regular é a que faz parte de sua atribuição na escola e caracteriza-se por *verificar, assessorar e fiscalizar* a parte administrativa, financeira e pedagógica das instituições.

Em relação à inspeção especial, o inspetor salienta que “é quando a gente vai fazer alguma sindicância, instaurar algum processo administrativo, seja em instituição municipal, estadual ou particular”. (INSPETOR, entrevista, 2015)

Diante de tal explicação, o inspetor parece não cumprir com suas atribuições de *verificar, assessorar e fiscalizar*, principalmente a parte pedagógica da escola no que diz respeito à implementação da Lei 10.639/03. Mesmo tendo clareza de suas atribuições, a fala do inspetor indica um grau de dependência de uma ordem superior da SEE/MG para cumprir o que já está estabelecido na legislação.

Esse tipo de pensamento do inspetor leva-nos a supor que um dos motivos pelos quais a Lei 10.639/03 não é implementada na escola está na falta de acompanhamento do serviço de inspeção da SER, das ações da escola e da prática dos professores e diretor. Posso dizer, com base nas informações capturadas nas entrevistas com a diretora e o inspetor, que, em suas concepções, para a escola funcionar ou realizar alguma proposta pedagógica, deve haver autorização dos órgãos superiores [SEE/MG e SRE]. Sem essa prerrogativa dos referidos órgãos não há monitoramento e fiscalização para saber se ações estão sendo implementadas na escola para o cumprimento da Lei 10.639/03. Por isso, concordo com Garcia (2001, p.23), quando ele esclarece que “o monitoramento apresenta-se como condição essencial para avaliação”. A ideia central é que o monitoramento possibilita uma avaliação das ações e estratégias de implementação da lei na escola. O autor ilustra o que venha a ser o monitoramento das ações.

Quem não monitora os problemas que deve resolver e o resultado das ações com as quais pretende enfrentá-los não sabe o que acontece por conta do seu agir e nem que mudanças provocaram com a sua ação. Não sabe por onde anda, não consegue avaliar a eficiência e a eficácia de suas intervenções. (GARCIA, 2001, p. 33).

Nesse caso, a falta de avaliação e monitoramento das ações dos professores e diretor na implementação da Lei 10.639/03 pelo serviço de inspeção, torna-se um elemento que dificulta atingir os objetivos estabelecidos nessa lei. Isso aponta possivelmente para um dos motivos pelos quais a escola ainda não apresenta os resultados esperados em relação ao tema da educação étnico-racial na, já que, para “alcançar resultados no setor público, é atender às demandas, aos interesses e às expectativas dos beneficiários, sejam cidadãos ou organizações, criando valor público”. (BRASIL, 2009, p. 6)

Na direção de alcançar os resultados esperados na implementação da Lei 10.639/03, constatei pouca expectativa da diretora em relação às ações e estratégias dos professores, ao afirmar que essas estratégias ainda estão “incipientes”. (DIRETORA, entrevista, 2015). A diretora complementa seu raciocínio dizendo que “sempre nas reuniões eles abordam [setor pedagógico] o que tem que acontecer [...] mas da forma como eu gostaria, não acontece, apesar de ficar monitorando [...] tentando acompanhar”. (DIRETORA, entrevista, 2015).

A diretora diz tentar acompanhar e monitorar as ações dos professores para que a exigência da lei seja implementada, mas não problematiza os motivos pelos quais as ações na escola não acontecem como ela “queria.” Com essa atitude, a diretora reforça o que ela critica, quando afirma que na escola o trabalho é fragmentado, apesar de acreditar no potencial de seus professores.

Segundo Luck (1999), existem escolas em que o trabalho consciente de professores competentes perde-se no conjunto de ações pedagógicas desarticuladas; outras ainda não conseguem traduzi-las em ações efetivas por falta de harmonia coletiva e comprometimento conjunto de seus profissionais. A falta de um trabalho articulado na escola contribui para que as ações continuem fragmentadas, sem articulação entre os vários segmentos da escola: direção, supervisão, professores, familiares e alunos.

Vale ressaltar que a única ação regular em prol das questões étnico-raciais apontada pela diretora e motivo de preocupação da escola é o Dia da Consciência Negra, mas que, segundo ela, não é trabalho regular e cotidiano que visa à implementação da Lei. O “Dia da Consciência Negra”. A entrevista com as professoras pesquisadas nas disciplinas de Português/Literatura, Artes e História vem confirmar a desarticulação e o trabalho pontual na escola. Para Rodrigues(2011,p. 22), do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar):

A maior parte das escolas, ainda encara a educação para as relações étnico-raciais como uma questão a ser trabalhada somente nas comemorações do Dia da

Consciência Negra ou no Dia do Índio”, aponta. O compromisso deve ser institucionalizado para não ficar restrito a ações individuais de alguns professores. “É preciso que os gestores e as secretarias municipais e estaduais estabeleçam o tema como política pública (RODRIGUES, 2011, p. 22).

A autora alerta para os equívocos de trabalhar a educação étnico-racial na escola com foco apenas no dia 20 de novembro. Há indícios de que, pelo fato de constar no artigo 79 da LDB a obrigatoriedade em considerar esse dia, importante para o movimento negro, a diretora e professores não podem considerar apenas esse momento pontual nas atividades da escola, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. De acordo com Santos(2013) o dia 20 de novembro, pode significar pouco, mas na verdade, é necessário ter consciência da importância dos negros e de sua cultura no Brasil, pois modifica uma concepção arraigada há mais de dois séculos na cultura brasileira.

A data da consciência negra, no Brasil, foi escolhida para o dia 20 de novembro por coincidir com a da morte de Zumbi dos Palmares em 1695. Ele foi um grande guerreiro que morreu lutando pela liberdade de seu povo. O nome Zumbi tem grande significado, conotando a força do espírito presente. Com essa força de espírito que ele tinha pelo seu povo, foi o último líder do Quilombo dos Palmares. (SANTOS, 2013, p.9)

Além disso, cabe ressaltar que a falta de conhecimento das professoras contribui ainda mais para dificultar ações voltadas para a educação étnico-racial, conforme depoimento da professora de Artes. Nesse sentido, ao ser perguntada a respeito do trabalho desenvolvido acerca das relações étnico-raciais e conhecimento a respeito da Lei, a professora de Artes comenta: “Não tenho conhecimento dessa Lei, não chegou aqui para mim, ainda.” Quando perguntada sobre a sua prática em relação à Lei, ela responde: “É... então... no meu plano de ensino, não mudou em nada ainda”. (PROFESSORA DE ARTES, entrevista, 2015) Para (FREITAS, 2013), o maior obstáculo para a implementação da Lei 10.639/03 é a falta de qualificação dos profissionais da educação, que desconhecem a inclusão da história e cultura afro-brasileira. Ela argumenta que na escola “Não existe material, teoria para trabalhar isso”. (P/A). Posso dizer que o material didático é um instrumento relevante para dar suporte ao trabalho da professora na formação dos alunos para as relações étnico raciais, entretanto, não é o único disponível para trabalhar a educação para as relações étnico-raciais na prática pedagógica. Acredito que a professora de artes se esquece de que a dança os jogos, a música fazem parte dos valores civilizatórios da cultura africana com repercussões na cultura dos negros no Brasil. Nesse sentido, a circularidade (o samba, a capoeira), a religiosidade, musicalidade, o lúdico são materiais encontrados nas experiências dos alunos. (A Cor da Cultura, 2010).

Conforme revela a ideia retirada do material *A cor da Cultura*, penso que a fala da professora é um indicativo de como os alunos não são considerados por ela, como sujeitos históricos e com bagagem cultural circulando no âmbito da escola. As formas de expressão cultural dos alunos da escola são instrumentos relevantes, à disposição da professora para que possa realizar sua aula de forma a promover um real aprendizado sobre a questão étnico-racial, afinal sua formação é em Artes.

Outro aspecto que deve ser analisado é o fato de a professora alegar que não existe teoria para trabalhar. Para Agostinho (2014, p.3), “alguns professores desconhecem os subsídios que chegam à escola, na maioria das vezes os materiais didáticos são ignorados, o que faz com que os educadores realizem apenas reflexões sobre temas isolados e não priorizam a temática étnico-racial em sala de aula”.

Há indícios na fala da professora de Artes levam a crer que o problema não é só a falta de formação ou livros didáticos para trabalhar, mas, também, uma despreocupação nas abordagens de cunho étnico-raciais e na consequente desvalorização da Cultura Afro-brasileira e Africana. Conforme apresentado anteriormente, o MEC, através do Plano Nacional do livro didático, disponibiliza materiais para todas as escolas públicas do país desde 2006.

No caso específico desta pesquisa, mesmo constando no PPP, no PIP e no termo de visita da escola a existência da Lei 10.639/03, os dados indicam que as professoras não a conhecem a lei e seu conteúdo. Assim, suas ações em relação às questões étnico-raciais não vão além de eventos pontuais relatados, como o Dia da Consciência Negra.

Mesmo amparada em lei, à temática ainda encontra muitos desafios a ser desenvolvida, entre eles, a falta de conhecimento teórico e principalmente o enfrentamento do mito da democracia racial alicerçam a concepção docente. (GARCIA, 2012, p.4).

A falta de conhecimento dos professores e a visão reducionista de ações em prol da implementação da lei constituem um problema e desafio na escola pesquisada. Vale dizer sobre a disciplina de História, que poderia contribuir no avanço de mudanças no currículo para as relações étnico-raciais, fica restrita ao dia da Consciência Negra e ao trabalho de teatro com os alunos, conforme depoimento da professora.

A professora de História também dá ênfase ao dia 20 de novembro e ilustra o que realiza nessa data dizendo: “A gente, ano passado, na consciência negra, trabalhou um livro de Zumbi. Ele é um livro bem fácil. Uma linguagem simples. Então a gente pegou os capítulos, e fez alguns teatrinhos.” (PROFESSORA DE HISTÓRIA, entrevista,

2015).Questionada a respeito de como é realizado esse trabalho no dia 20 de novembro, a professora comenta:

Eu acho que fica assim. É o professor de história que tem que tomar conta disso, eu sinto isso, né. Vamos fazer um projeto do dia 20? Aí eles falam: Professor de História, é você que tem que fazer isso. Aí, você vai tentar ajudar os outros colegas. Então assim, agente vê que isso só fica para o professor de História. Não sei se no dia a dia, lá na sala de aula deles, eles trabalham, e fica por isso mesmo. (PROFESSORA DE HISTÓRIA, 2015).

Constato que a responsabilidade para desenvolver a temática do dia 20 de novembro na escola fica restrita à iniciativa individual da professora de História. De acordo com seu depoimento, não existe um envolvimento dos outros professores na perspectiva de um trabalho coletivo. A iniciativa tem que ser da professora revelando que a cultura escolar e a cultura docente instituídas são de trabalho solitário. Quando “o professor, propõe algo novo e coletivo, muitas vezes os colegas o rejeitam” (ARROYO, 2000, p.43).

Ainda segundo Arroyo(2000), a força da cultura escolar é um elemento decisivo na prática dos professores e não pode ser desconsiderada quando a intenção é envolver os professores e os profissionais da educação no trabalho coletivo da escola. Nesse caso, o não envolvimento dos outros professores que atuam na escola no planejamento das atividades do dia 20 de novembro não pode ser considerado apenas como falta de vontade, mas, deve-se levar em consideração, a marca distintiva na escola que é a cultura escolar.

Em uma percepção diferente às demais professoras, a professora de Português/Literatura afirma:

Eu não sou muito a favor disso [Sobre o dia da Consciência Negra] não. Eu acho que esse dia específico, não tem que haver não, porque fica parecendo é uma coisa especial. Não tem que ser isso não. Tem que ser trabalhado no dia a dia, na educação, na formação dos alunos, você entendeu. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, entrevista, 2015)

No que diz respeito à obrigatoriedade da Lei 10.639/03, constato que os entrevistados conhecem pouco sobre o assunto, considerando que a temática é importante devido à valorização da nossa cultura e história, por causa do preconceito e da discriminação racial, entre outros. Segundo Oliveira (2010, p.15):

A precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, as resistências de colegas de profissão em relação a essa temática racial para se evitar conflitos, as deficiências de aprendizagem das camadas populares, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a “crueldade” do racismo e da violência entre as crianças e os jovens, bem como a intolerância religiosa. (OLIVEIRA, 2010,p.15)

Compartilho das ideias do autor no sentido de que existe um conjunto de fatores que implicam nas poucas ações realizadas na escola pelo inspetor, diretor e professores que poderiam contribuir para a implementação da Lei 10.639/03. No caso específico deste capítulo, aponto como problemas que interferem nas ações do inspetor, diretora e professoras, o desconhecimento da temática, a concepção equivocada do inspetor de que, para agir, precisa do aval dos órgãos superiores. Além dessas dificuldades, destaco também a falta de monitoramento para verificar se as ações estão sendo executadas pela escola e professores.

Ao longo da história, os professores sempre tiveram um papel fundamental na construção da sociedade. Por isso, faz-se necessário pensar na formação inicial e continuada dos professores. No contexto dessa necessidade, Gomes e Silva (2006, p.13) alertam que “ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais, sendo a diversidade étnico-racial um tema de interesse”. No entanto, no Brasil, tem-se ampliado a discussão de que a educação para as relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito à sociedade brasileira, mas também aos professores e profissionais que atuam na educação básica. (GOMES, 2008). É por isso que a legitimação da lei passa necessariamente pelos professores. Sem eles, a implementação permanece na ordem da retórica. A educação pode constituir-se um instrumento de mudança e transformação social e cabe à escola oferecer e transmitir os conhecimentos aos cidadãos, articulada com as necessidades de seu tempo.

A Educação constitui-se em um dos principais mecanismos de transformação de um povo. Desse modo, as escolas têm como função social a responsabilidade de mudar a história, cabendo-lhes a incumbência de dinamizar a propagação desta lei e de promover a reeducação racial já que elas influenciam diretamente a vida de seus alunos (NOBREGA, 2010, p.84).

Para cumprir as funções da escola e as exigências da lei, os professores são os principais atores capazes de proporcionar essa mudança de modo a influenciar a vida de seus alunos. Para que mudanças possam acontecer, são necessárias políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, de modo a garantir condições de trabalho nas escolas na temática do negro, e a escola e governo “deveriam dar mais suporte a esse profissional para aperfeiçoar, para a mudança, né”. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, entrevista, 2015). A partir dos anos 2000, a formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais e das ações dos órgãos e instituições educacionais, seja na educação básica, seja na superior. (PAULA, 2014).

Nesse contexto dessas políticas públicas, a formação continuada tem sido o “remédio” recomendado para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram

acesso a uma educação positiva em se tratamento das questões étnico-raciais, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-Brasileira e dos descendentes dos africanos no cotidiano das escolas. (PAULA, 2014)

Nessa perspectiva de reconhecimento e valorização da cultura da África e Afro-brasileira, perguntei às professoras, diretora e inspetor se a formação inicial e continuada tem proporcionado condições para realizarem as mudanças curriculares exigidas pela Lei 10.639/03.

Quando abordei o inspetor sobre os problemas que ele identifica nas ações da escola e que ainda constituem um entrave na implementação da Lei 10.639/03, ele afirma que é na formação inicial dos professores, ou seja, “nas licenciaturas, nas graduações, ela [a lei] ainda é decadente”. E complementa sua fala “É isso aí. São poucas as licenciaturas que abrangem esse tema aí, e contribui para uma mudança no currículo e na prática dos professores na escola”.(INSPETOR, entrevista,2015) Nessa direção, segundo Munanga (2005, p. 35)

[...] a formação docente que não teve em sua base, estudos e reflexões que contemplassem a História da África, Cultura do Negro no Brasil, e a própria historicidade do negro de modo geral, formula um problema evidente das novas leis que amparam a prática destes temas na escola. Tal feito, não ocorre exclusivamente pela falta entendimento teórico que envolve a questão, mais também porque o estudo dessa temática envolve o grande desafio de desvelar, o mito da democracia racial que domina a concepção docente em muitos casos.

Nesse sentido, romper com o mito da democracia racial, que perpassa a concepção dos professores, é um desafio que deve ser discutido e debatido nos cursos de formação inicial nas licenciaturas das universidades brasileiras. Em pesquisa realizada por Amorim, et.al (2014), intitulada “A implementação da Lei10.639/03em cursos de licenciatura da Unimontes”,aplicou-se questionário para graduandos do 5º, 6º, 7º e 8º período dos cursos de Artes, História, Pedagogia, Letras-Português com o objetivo de saber se os mesmos tiveram algum acesso ao conteúdo da Lei 10.639/03 no decorrer do curso. Os resultados parciais da pesquisa são desanimadores para quem pensa em uma mudança de currículo para as relações étnico-raciais com base na formação inicial. Como ela destaca, os dados:

[...] indicam que 86 licenciandos conhecem a Lei (48,9% dos sujeitos) e 90 acadêmicos não conhecem a legislação (51, 1% dos respondentes) – ou seja, um número significativo de licenciandos, já cursando o 5º, 6º, 7º e 8º período, ainda não teve acesso ao conteúdo de uma Lei promulgada há dez anos.

As autoras ainda acrescentam que:

Em relação às Diretrizes Curriculares, é ainda mais expressivo o número de estudantes da licenciatura que sequer ouviu falar do documento: 76,1% (134 acadêmicos). Apenas 23,9% dos sujeitos, 42 estudantes, afirmam conhecer tais Diretrizes.

Seguindo essa linha de pensamento, o inspetor cita como exemplo a formação no curso de Pedagogia realizado na Universidade Estadual de Montes Claros. Ele destaca o silêncio sobre o tema étnico-racial e sobre a Lei 10.639/03 no currículo de formação de professores para a educação básica e afirma que “no curso de pedagogia mesmo, eu não me lembro de ter visto isto na graduação. Eu não me lembro de ter falado sobre essa lei.” (INSPETOR entrevista, 2015). Após uma década, os currículos ainda padecem pela ausência da temática na formação de professores. Entendo que a formação de professores não pode prescindir de levar em conta a pluralidade cultural no espaço escolar e em todos os espaços onde ocorre a educação. Conforme fala do inspetor, ainda impera um currículo único em que a diversidade dos alunos que constituem a escola não entra na discussão e formação de professores.

Não obstante, a formação de professores continua a acontecer como se fôssemos uma sociedade monocultural. Ainda que as desigualdades de classe sejam abordadas, a perspectiva multicultural das relações sociais e seu correspondente na educação permanecem, quase sempre, fora dos currículos que orientam tal formação (SISS, 2008, p.21).

Na verdade, é difícil alguém, no contexto atual da educação brasileira, desconhecer que somos um povo multicultural e que convivemos com o fenômeno do racismo na escola. A esse respeito, Pavan (2007) esclarece que:

O currículo na visão multicultural deve trabalhar em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, desafiadoras de preconceitos em uma perspectiva de educação p/ a cidadania, p/ a paz, p/ a ética nas relações interpessoais, p/ a crítica às desigualdades sociais e culturais. (PAVAN, 2007, p. 3)

No entanto, de acordo com o depoimento do inspetor, nos cursos de licenciaturas do norte de Minas, o currículo não proporcionou a discussão acerca dos estudos para as relações étnico-raciais.

Vale lembrar que a UNIMONTES, instituição onde todos os entrevistados fizeram suas licenciaturas em Pedagogia, Artes, História e Português/Literatura, tem seu campus na cidade de Montes Claros e, até o ano de 2004, *era a única instituição pública* que atendia as regiões Nordeste, Noroeste, Vale do Jequitinhonha, Mucuri e Urucuia, estendendo sua área de abrangência até o sul da Bahia. Era a principal instituição do Distrito Geo-Educacional (DGE 17), circunscrevendo mais de 150 municípios. (SILVA, 2008, p.48).

Nesse caso, ao retomar o tempo de serviço do supervisor (10 anos) da professora de Artes(20 anos), da professora de História (30) e da Professora de Português(35) e com base na citação anterior, não posso desconsiderar a afirmação do inspetor deque no currículo de formação de professores nas licenciaturas o tema da questão étnico-racial não fora abordado.

Constato, pelos dados acima apresentados, que as professoras entrevistadas já estavam lecionando antes e após a publicação da legislação em estudo, de forma que suas respostas tornam-se relevantes para compreender a falta de conhecimentos da Lei e consequentemente suas ações limitadas para sua implementação, resultado de sua formação inicial e continuada na aplicação dessa Lei.

Vale também lembrar que o fato de a LDB/1996 já trazer a possibilidade de trabalhar a questão étnico-racial e os PCNs terem sido amplamente divulgados pelo governo federal, “no âmbito da escola e das universidades tornam-se dependentes da competência e interesse do professor que poderá desenvolvê-los ou não”. (SILVA, 1999,p.15).Nesse caso, entendo que, para que ocorra a implementação de uma legislação educacional, tem que considerara realidade das escolas, o que ocorre entre uma determinação legal e a realidade da escola e dos cursos de formação, evidenciando a fragilidade na implementação da lei 10.639/03.A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público. (CAVALLEIRO,2005)

Seguindo essa linha de raciocínio, o depoimento da professora de Artes confirma a argumentação do inspetor, alegando que não teve preparação para o tema étnico racial em sua formação inicial, afirmando que “Nenhuma! nenhuma![a professora refere-se à formação para as relações étnico-raciais][...] Não tem respaldo nenhum disso aí.” [refere-se à lei]. Parece, dessa forma, haver uma desconexão entre a formação acadêmica e o trabalho cotidiano dentro da escola. (PROFESSORA DE ARTES, entrevista, 2015).

Sob este aspecto, Tardif (1991, p. 218) nos mostra que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Assim, afirma o autor, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

A percepção de que não existe apoio na escola em relação à preocupação para trabalhar as relações étnico-raciais é compartilhada pela professora de História. Contudo, ela destaca a formação continuada e ressalta o fato de ela buscar sozinha sua formação: “Uai, eu busco sozinha, né... [risos]. Porque formação continuada, o Estado não oferece pra gente não. Eles podem até falar que oferece, mas eu nunca soube”. (PROFESSORA DE HISTÓRIA, entrevista, 2015). No meu entendimento, o depoimento da professora caracteriza o reconhecimento de sua omissão pelo fato de desconhecer o conteúdo da lei, no entanto, traz à tona a falta de responsabilidade do coletivo escolar e social, no contexto de discussão da implementação da lei 10.639/03. Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não atribuem somente aos professores a responsabilidade para a implementação da lei 10.639/03, mas apontam outros segmentos da sociedade e da comunidade escolar para que a temática da educação étnico racial e a implementação da lei 10.639/03 sejam efetivas na escola.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL.2004,p.10)

Nessa mesma perspectiva, recorro a Oliveira (2014, p.38) que acrescenta,

Grande parte dos profissionais de educação básica sejam eles professores ou gestores não tiveram a matriz africana em seus cursos de formação. Constatado o déficit da formação profissional, consideram-se de suma importância os investimentos governamentais como essenciais na superação dessa formação incipiente.

Essa falta de investimento em formação continuada por parte do governo do Estado acrescenta-se à falta de apoio da escola, conforme entrevista da professora de Português. Ela diz que “A escola estadual nos deixa muito na mão. É lamentável” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, entrevista, 2015). A professora denuncia a falta de apoio quanto às questões étnico-raciais para atuarem na escola e acrescenta: “Se você quer alguma

coisa, tiver uma visão mínima, é através da gente mesmo. Vai lá, vai ler alguma coisa.” (PROFESSORA DE PORTUGÊS, entrevista, 2015).

O investimento na formação continuada se mostra como uma iniciativa individual e meritocrática.

Cada vez mais a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar tem sido atribuída ao professor, entretanto, não têm sido criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho na escola. É exigido, diariamente, que os professores se atualizem e que busquem novos caminhos para melhorar a qualidade de seu ensino, mas desde que seja por sua conta. (COSTA, SOUZA, SILVA, 2011. p.89).

Nessa direção, a professora de Português reafirma que o pouco que os professores conseguem “é muito superficial”. Deveria ter mais investimento do governo e apoio da escola para dar mais suporte a esse profissional para aperfeiçoar, uma vez que a mudança no currículo para a educação étnico-racial é uma exigência da Lei 10.639/03. Para confirmar a fala da professora de Português, reporto a experiência vivenciada por Gonçalves e Silva (2008) ao ser abordada por uma professora, depois um palestra sobre a Lei 10.639/03 no interior paulista. A professora Petronilha apresenta uma conversa informal em que ela é abordada por outra professora por ocasião de uma palestra. Com base na conversa informal, a professora revela o que vem acontecendo em relação à implementação da lei, numa escola do interior paulista.

Estou com uma dúvida e espero que você possa me ajudar. Depois de dois anos trabalhando fora da escola, voltei agora e pude perceber em conversas com colegas, que a lei 10.639/03 não tem sido minimamente atendida aqui em município do litoral paulista (na verdade, acredito que em todo o litoral norte.) (GONÇALVES E SILVA, 2008, p.4).

Isso posto, a experiência relatada pela professora indica que a falta de ações em prol da implementação da lei no interior paulista é semelhante aos problemas vivenciados pelas professoras na escola pesquisada.

No decorrer das entrevistas, pude constatar que, embora existam falas a favor da Lei 10.639/03, demandando formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na escola, as poucas ações e iniciativa dos próprios professores não são suficientes. As três professoras entrevistadas foram incisivas, afirmando que não têm apoio da escola e muito menos do Estado, quando se trata de formação para a educação étnico-racial. Outro aspecto quanto à formação das professoras é o fato de elas terem que buscar a capacitação para trabalharem com o tema de educação étnico-racial por conta própria. Não existe uma política pública de formação da parte do governo que possibilite as professoras avançarem no

conhecimento em relação à Lei 10.639/03, apesar de vários discursos que destacam a importância dessa formação.

Algumas contradições no interior da escola puderam ser observadas. Na verdade, existe um discurso oficial por parte do governo federal, estadual e dentro das escolas que exige dos professores atualização, disposição e adaptação às novas exigências de mudança no currículo para as relações étnico-raciais, todavia, não são proporcionadas as condições materiais e didáticas aos professores para que isso se efetive.

Em relação à formação inicial, os cursos da Universidade Estadual de Montes Claros no norte de Minas, instituição de graduação de todos os entrevistados em Pedagogia, História, Artes, não ofertaram condições para que os entrevistados enfrentassem os desafios da implementação da Lei 10.639/03 na escola. Em relação à formação continuada, na maioria dos casos, fica sob a responsabilidade do próprio professor que atua na escola. Para corroborar o que disse na discussão anterior, busco, nas entrevistas dos professores de Português, História e Artes, evidências que sinalizam a tentativa da formação por conta própria, sozinhas, na internet, no investimento pessoal, além da falta de apoio da escola e do Estado para a formação continuada.

Por outro lado, entendo, também, que é preciso destacar que a oposição das professoras em relação ao tema não é representativa do conjunto de 40 professores que trabalham na escola. Essas professoras foram as que se dispuseram a conceder entrevistas para esta pesquisa, demonstrando que se sensibilizam com o tema, mas que demonstram, sobretudo, interesse e disposição para falar sobre um assunto que nem sempre é encarado com tranquilidade por muitos educadores na escola.

O maior desafio para a implementação da lei de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo MEC está na formação dos professores. Há muito trabalho a ser feito tanto com os docentes que já se formaram quanto com aqueles que ainda estão no ensino superior. Desde 2003, as universidades, sobretudo as públicas, aumentaram a oferta de disciplinas que tratam da questão étnico-racial. Mas a mudança caminha a passos lentos. Muitas dessas instituições ainda não estabeleceram ementas e disciplinas que realmente tratem a temática de maneira ampla. Mesmo as universidades públicas ainda carecem de um comprometimento maior. (Santos, 2013)

Os resultados acima descritos sinalizam que o inspetor e professoras entrevistados, por unanimidade, demonstram, em seus depoimentos, que não foram capacitados para lidar com a questão racial na escola, seja por contadas deficiências na formação inicial nas licenciaturas ou na formação continuada, devido à falta de apoio da

escola e do Estado em lhes promover tais oportunidades. Os entrevistados acreditam que a formação inicial e continuada sobre o tema se faz necessária para valorizar, resgatar nossa história, nossa raiz africana.

Considerando que a formação de professores é um dos eixos centrais e importantes do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para as Relações Étnico-Raciais, entendo que a unidade escolar e o Estado precisam pensar uma política de formação continuada, de modo que venha contribuir para a implementação da lei na escola.

Por fim, vale dizer que a falta de discussão na formação inicial voltada para as relações étnicos raciais nos cursos de licenciatura nas universidades, nesse estudo, aparece como um entrave para ações de implementação da lei na escola.

A unidade escolar e o estado precisam pensar uma política de formação continuada de modo que venha contribuir para a implementação da lei na escola pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os entraves enfrentados na implementação da Lei nº 10.639/03 não são uma realidade apenas da escola pesquisada. Esse é o cenário que aparece pelas diversas regiões do Brasil, conforme apontado na revisão da literatura. O processo de implementação mostra as dificuldades da sociedade brasileira para lidar com a constante presença do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial da população negra.

O objeto de estudo centrou-se nas ações e conhecimentos do inspetor, diretor e professores da referida escola para a implementação da Lei 10.639/03. Como problema central desta pesquisa questionou-se: Quais são os conhecimentos e ações realizados na escola pelo inspetor, diretora e professoras das disciplinas de História, Português/Literatura e Educação Artística para a implementação da Lei 10.639/03? O que dizem os documentos da escola PPP, PIP e termo de visita para orientar a implementação da lei?

A participação do movimento negro no processo de discussão e elaboração da Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/96), nos PCN's até a lei 10.639/03 e 11.645/08, foi marcante nos anos 1980 e 1990. No entanto, conforme retrospectiva histórica, nem a Constituição de 1988 nem a LDB incluíram, de imediato, as reivindicações desse movimento. As conquistas em prol da educação para as relações étnico-raciais no currículo foram conquistadas paulatinamente no ordenamento jurídico pelo movimento negro. Nesse sentido, a lei 10.639/03 é considerada um avanço para a redução do preconceito na sociedade brasileira. Tornou-se um instrumento legal, capaz de orientar as instituições educacionais quanto à responsabilidade de inserir em seus currículos as questões étnico-raciais.

Ressalto que, embora o movimento negro tenha influenciado na aprovação da lei 10.639/03, os órgãos que integram o sistema de ensino estadual de Minas Gerais (Secretaria Estadual de educação, Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros e escola) não têm sido objeto de prioridade pelos governos federal e estadual.

Em que pese as conquistas e luta do Movimento Negro Brasileiro, para a construção e a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, penso que a implementação da Lei 10.639/03 ainda não surtiu os efeitos desejado na escola pesquisada. No decorrer da pesquisa, identifiquei omissões das professoras e a cultura da hierarquia no pensamento do diretor e diretora de que as ações só acontecem na escola se houver um direcionamento pedagógico, administrativo dos órgãos superiores. Esquecem que algumas iniciativas podem ser realizadas na escola, com base no ordenamento jurídico, disponíveis

para orientar suas ações tais como: a LDB/9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as leis 10.639/03 e 11.645/08, Plano Nacional da Educação e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Penso que as leis e diretrizes acima citadas precisam ser entendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras. Isso significa dizer o PPP e o PIP da escola precisam ir além dos poucos espaços que reservam para os problemas da questão étnico-racial e indígena, contribuindo para que as ações das professoras não sejam realizadas de forma aleatória e descontínua. Dentro de uma perspectiva mais ampla, entendo que a inclusão da questão racial nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares; formação inicial e continuada de professoras deve ser atendida urgente.

Os estudos e pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/03 em várias escolas públicas dos estados brasileiros apresentam alguns pontos em comum no que se refere ao desconhecimento pelos professores do conteúdo Lei 10.639/03 e sua não aplicabilidade, a falta de interesse dos professores, gestores municipais, em buscar novos conhecimentos, formação inicial e continuada nas escolas para produzir novas práticas a respeito de questões étnico-raciais. Os resultados dos referidos estudos e pesquisas guardam semelhança com os achados nesta pesquisa e colocam em evidência que essa temática ainda exige permanente vigilância e atenção, a elaboração de novos estudos que divulguem práticas positivas, certificando a qualidade da ação dos professores para a implementação da Lei 10.639/03, no sentido de favorecer a democracia na escola.

Com isso, quero ressaltar que não pretendo, aqui, responsabilizar esses profissionais por suas ações e práticas docentes no âmbito das relações étnico-raciais. Ao contrário, deve-se levar em conta a força da cultura funcionalista que orienta o pensamento do diretor, inspetor e professoras, ao considerar a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior, determinada pelos órgãos superiores. O problema das datas comemorativas, o trabalho individual da professora de História revelam a amplitude que envolve a escola e passam também por política pública de formação continuada de professores do Estado, condições de trabalho, discussão coletiva do tema, reestruturação do PPP e PIP, alinhados às exigências da Lei 10.639/03 e 11.645/08 e os dispositivos legais que as regulamentam.

Constato, também, que o PPP da escola não tem nenhuma ligação com as ações proposta no Plano de intervenção. Enquanto o PPP da escola aponta uma visão mais abrangente em relação às concepções e discussões teóricas que orientam os rumos da escola, o PIP apresenta uma proposta mais pragmática. No entanto, ambos não demonstram pontos de

convergência entre o que está sendo proposto no PPP em relação às questões étnico-raciais e exigências da Lei 10.639/03, a não ser a comemoração do Dia da Consciência Negra.

Apesar de constatar que a implementação da Lei 10.639/03 na escola pesquisada ainda constitui um desafio, não posso desconsiderar a importância da Lei 10.639/03 como resultado da luta do movimento negro. Em que pesem as dificuldades e as limitações do conhecimento e ações do inspetor, diretora e professoras em relação à lei e sua implementação, estou convencido de que ela é uma conquista que poderá servir na construção de novas relações étnico-raciais e sociais na escola, alvo deste estudo.

A pesquisa revelou também que as professoras de Português/Literatura e Artes não tem conhecimento do conteúdo da lei e apenas a professora de História fala de forma generalizada e superficial da lei 10.639/03. De modo geral, posso afirmar que os conhecimentos das professoras sobre a lei 10.639/03, ainda são superficiais, por vezes confusos e marcadas pelo mito da democracia racial, sendo que suas práticas demonstram o pouco conhecimento da temática e se limitam a atividades pontuais e pouco acrescentam aos alunos no que se refere à cultura afro-brasileira e africana.

As datas comemorativas ainda são o recurso que a escola e as professoras utilizam para tentar realizar os projetos interdisciplinares, envolvendo professores de outras disciplinas na perspectiva de um trabalho coletivo voltado para a Lei 10.639/03. Porém, alguns não se envolvem e a responsabilidade recai apenas para a professora de História. Constato que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem conduzido as ações das professoras no dia-a-dia da escola representadas por atividades de um “currículo turístico”, concretizando-se em datas comemorativas superficiais.

Destaco também a necessidade de reflexão, discussão e debate em relação à formação continuada dos professores pela Secretaria de Educação, equipe SRE, como prioridade, pois a questão das relações étnico-raciais ainda persiste em competir com o problema do racismo e o mito da democracia racial na concepção das professoras na escola do ensino fundamental e médio.

Em relação à formação, as professoras entrevistadas declararam não ter participado de nenhum curso de capacitação referente à temática da Lei 10.639/03, por falta de informação, tempo disponível por trabalhar em duas escolas, e de ausência da divulgação dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e, principalmente, da escola. De acordo com a pesquisa com as professoras pesquisadas, é fundamental o incentivo, por parte da

escola, aos professores na participação de cursos de formação continuada voltados para questões, como a racial.

Constatei que as professoras entrevistadas apresentaram poucas ações e iniciativas para fazer cumprir a lei. Deram algumas desculpas, para se verem livres de suas responsabilidades na efetivação dessa lei e não apresentaram uma perspectiva de mudança. Tais atitudes envolvem também o compromisso de todo o sistema de ensino: governo federal, estadual municipal, SRE e os profissionais da escola que não se identificam com a Cultura e História Afro-Brasileira e africana. Por isso, a omissão, as desculpas apresentadas, razão pela qual não se interessam em efetivá-la.

No caso deste estudo, vale destacara importância que as professoras dão à necessidade de formação continuada, uma vez que sua trajetória na formação inicial nos cursos de História, Português/Literatura e Artes na Unimontes, foi marcada pela falta de discussão de conteúdos voltados para a temática racial que ocorreu anterior à vigência da lei 10639/03. Contudo, posso dizer que, apesar de as professoras não se sentirem preparadas para abordar esses conteúdos devido à ausência de discussão em sua formação inicial, não se recusaram a falar da temática com o pesquisador.

Fica evidente que muito caminho ainda precisa ser percorrido para que a Lei 10.639/03 seja de fato efetivada na escola pesquisada. Entretanto, enquanto os órgãos oficiais (Secretaria Estadual de Educação e Superintendência de Ensino) não discutirem meios de enfrentamento e avaliação, objetivando ações para a implementação da lei na escola, as práticas dos profissionais continuarão pontuais, artificiais e, por isso, sem efeito.

Assim sendo, nunca é demais afirmar que as transformações na Educação se constituem em uma luta coletiva que, para seu êxito, necessitam do envolvimento e compromisso de gestores públicos e privados, profissionais da educação, ativistas sociais, entre outros sujeitos políticos, para a efetivação de uma política de Estado, visando à construção de um país mais democrático e equânime, que reconheça os Direitos Humanos da população negra, ou ainda, como é mais comum afirmar na atualidade, que se promova a igualdade racial no Brasil.

Espero que as reflexões que trago aqui, ainda que não repercutam nos órgãos centrais do sistema de Ensino Estadual de Minas Gerais, possam auxiliar o inspetor, diretora e professoras a encontrarem caminhos para a realização da educação para as relações étnico-raciais com crianças, adolescentes e jovens que estudam na escola.

Finalizo esta pesquisa com a certeza de não ter esgotado o assunto em torno da implementação da Lei 10.639/03 na escola. Entendo que muitas questões em relação ao tema ainda possam apresentar várias facetas, abertas a outros estudos.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Cilene Santos. Práticas pedagógicas e relações étnico raciais nas escolas de educação básica. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.
- AMORIM, M. M. T.; ALVES, Maria R.; IDE, M. H. de S. “**A Implementação da Lei Federal nº 10639/2003: reflexões sobre ética, diversidade e educação no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais**”. Colóquio internacional recursos na luta contra a pobreza: Entre controle societal e reconhecimento social. 2010.
- ARROYO, M. **Educação e exclusão da cidadania**. In E. Buffa, M. Arroyo e P. Nosella, Educação e cidadania: quem educa o cidadão? 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Vozes. 2000.
- BARTH, F. Os Grupos étnicos e suas Fronteiras. In: _____. **O Gurú, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 25-67.
- BARROSO, João **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. In.: FERREIRA Antônio Gomes. (org.).Escolas, Cultura, Identidades. CoimbraEdiliber, 2004.
- BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, AzoildaLoretto. **A cor da cultura**. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. **Conselho nacional de educação**. Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Parecer CNE/CP 003/2004.
- BRASIL. **Conselho nacional de educação**. Fórum Brasil de Educação. Relatório 2003. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/finalencontro.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana –Lei 10639/2003. Brasília, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**– Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década** : conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (MEC/SASE), Brasília.2014.

BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. (org.) Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultua Acadêmica, 2006, p.34.

BRITO, Â. E. C. S.; SILVA, M. A. **Educação para as relações étnico-raciais**. Montes Claros, 2008. [caderno II - módulo 2].

CARREIRA, Denise. A Conferência Nacional de Educação e os desafios da participação. : participação e controle social na educação. Brasília2008.

CAVALLEIRO, E. S. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus; 2005, p. 83–96.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escola pública da cidade de São Paulo**. MEC/SECAD. Educação anti-racista:caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03.Brasília:SECAD, 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação Histórica dos Direitos Humanos. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. 2005. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COSENTINO, T. R. **Movimento negro, raça e política educacional**. Anped, 2006.

COSTA, A. P. M. As mulheres negras que atuam na educação básica e a obrigatoriedade da lei 10.639/03. (Trabalho de conclusão de curso). Montes Claros. 2010.

CUNHA J. H. **Movimento Negro após a Conferência Nacional da Promoção Igualdade**. Revista Espaço Acadêmico,v..5, agosto/ 2005.Mensal.

CUNHA J. H. **Os negros não se deixaram escravizar**. Revista Espaço Acadêmico Nº 69.

CUNHA, L. A. A educação na nova Constituição. Revista da Ande, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

D' ADESKY, J. **Ação afirmativa e igualdade de oportunidades**. IPCN, mimeo, Rio de Janeiro, 1999.

D'ADESKY, J. **Racismos e antirracismos no Brasil**. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DIAS, R. L. **Quantos passos já foram dados?** A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 19. Ago61 a lei 10.639/2003. Revista espaço acadêmico, n.38, jul. 2004.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Enciclopédia Britânica do Brasil. 12.ed. 1990. Companhia Melhoramentos de São Paulo.

DOMINGUES Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)**. Diálogos latino-americanos. Universidade de Aarhus. 2005, p.126.

FERNADES, A. **Administração inteligente**. São Paulo: Futura, 2001.

FREITAS, Ludmila Fernandes de. Refletindo sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.54-61, 15 jul. 2007.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed. 1993.

GARCIA, Alessandra Agenor de Moura. **Desafios e perspectivas na formação de professores e a lei 10.639/03**. Eventos Pedagógicos. Mato Grosso. 2012.

GENTILI, P. **Educação e população afro descendente no Brasil**: avanços, desafios e perspectiva. Brsil. flasco, 2011.p.9.

GIL, A. C. **Metodologia científica**. Petrópolis. 1999.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa**: aspectos jurídicos. In: Abong, Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis: ABONG, p.123-143. 2002.

----- **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, N. L.; GONÇALVES E S. P. B. **O desafio da diversidade**. In: ____ (org.) Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES E SILVA. Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2008

GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03**. Brasília 2008.

-----, Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-68

GONÇALVES, I. A. **O inspetor escolar: fiscal da escola e orientador do ensino**<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/textos_pdf/Tema%209%20>. Acesso em 14 nov. 2015.

GONÇALVES E SILVA. Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. In: Guarareira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006. 104p.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Graal, 1979.

IBGE. Censo Demográfico 2000 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. IBGE, 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm>. Acesso em 02 de maio de 2011.

LABES, E. M. Questionário: do planejamento à aplicação na pesquisa. Chapecó: Gritos, 1998.

LAUREANO. Marisa Antunes. O Ensino de História da África. Revista Ciênc. let, Porto Alegre, n. 44, p. 333-349, jul./dez. 2008 .

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2005.

LIMA, J. L. A. **Direitos do homem**. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10352>. Acesso em 04 dez. 2015.

LOPES, Ana Lúcia. **Currículo, escola e relações étnico-raciais**. In: Curso Educação Africanidades no Brasil: MEC, 2006.

LOPES, Sawana Araújo, SANTOS, Mírian Espindula dos Santos. **A lei 10639/03 e o cotidiano escolar**. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n1, 2012.

LUCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 3.ed. São Paulo: Vozes, 1999.

LUCKESI, C. C; PASSOS, E. S. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 1996. 2009. P. 398.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEC. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004.

MENDES. C. M. **A invisibilidade da Lei 10.639 no Exame Nacional do Ensino Médio**. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=https%3a%2f%2fwww.google.com.br%2fsearch%3fq%3dplanejamento%253a%2bpara%2balém%2bdo%2>>. Acesso em jan. 2016.

MOTA, Carla Carolina França. **Currículo e diversidades culturais na educação infantil**. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.8/GT_08_05_2010.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação –**Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica**. Belo Horizonte, 2007.

MOREIRA, Ronilson do Carmo; VIANA, Cristina da Silva. **Avanços e desafios na implementação da lei 10.639/2003**: um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim/BA. Trilhas Pedagógicas, v. 5, n. 5, Ago. 2015, p. 150-167

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Construção da identidade no contexto da globalização**. In: OLIVEIRA, Iolanda [org.]. Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF., [Cadernos do PENESB, 4].

.NASCIMENTO. Eliza Larkin. **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo. Selo Negro. 2008

NOGUEIRA, João Carlos. Movimento negro: das denúncias do racismo às práticas de políticas públicas. Revista Política e Sociedade. Florianópolis: UFSC, 2004. v.5.

LESSA, Camile dos Santos. 10 anos da 10.639/03: **um breve ensaio sobre a trajetória e as perspectivas da lei**. XXIVº Ciclo de Estudos Históricos: Ofícios e Práticas do Profissional de História. Ilhéus-BA: UESC/DFCH, 21 a 23 de agosto de 2013. 231p.

Histórico da Marcha Zumbi dos Palmares, documento apresentado ao Srº. Presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de novembro de 1995. Disponível em: http://www.letiagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRORS.pdf Acesso em 10 de mar. de 2016.

OLIVEIRA, I. [org.]. **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2012. p. 63 – 83. [Cadernos do PENESB, 4].

OLIVEIRA, K. M. **Os professores das séries iniciais do ensino fundamental e a obrigatoriedade da lei 10.639/03: mudanças e desafios**. Montes Claros, 2010

PACIFICO T. M. **Implantação da Lei n.º 10.639/03 em uma escola da rede pública estadual, no ensino fundamental**. Curitiba. 2016.

PAIXÃO, M. et.al. **Relatório anual das desigualdades no Brasil**. 2009-2010. Rio de Janeiro. Garamont Universitária, 2010.

PAVAN, R. **Currículo multicultural – uma reflexão indispensável na formação dos educadores no contexto atual**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/400.pdf. Acesso em 02 dez. 2015.

PAULA, B. X.. O Ensino de História e cultura da África e Afro brasileiro: da experiência a reflexão. In: **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. Org. Selva Guimarães Fonseca. Campinas, : Editora Alínea, 2009.

PAULA, F.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. Rev. bras. São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2009.

PEREIRA, M. M; SILVA, M. **Percorso da lei 10639/03: Antecedentes e desdobramentos**. Educ. Pesquisa. vol. 40 n.2 São Paulo. Abr./Jun. 2014.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos históricos, Rio de Janeiro. vol.5,n.10, 1992, p. 200-212.

REGINA, M. As Contribuições do Parecer CNE/CP 3/2004 para a Educação das Relações Étnico-raciais.

ROCHAL, S; SILVA, J. A. N. **À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios:** movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. Revista da ABPN. v. 5, n. 11 jul.– out. 2013. p.55-82 (78).

RODRIGUES, A. C. L. **1 Dia da consciência negra x 364 dias de consciência branca:** culturas e identidades .: Revista da Faculdade Eça de Queiros. Ano 2, numero 6, junho de 2012

ROFRIGUES, T. C. **Diversidade e as políticas públicas de educação.** Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2936>. Acesso em 07 maio 2015.

ROSEMBERG, F. **Educação formal e mulher:** um balanço parcial da bibliografia. In: OLIVEIRA, Albertina; BRUCHINI, Cristina (orgs.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1992.

ROSEMBERG, F. **Estatísticas educacionais e Cor/Raça na educação infantil e no ensino Fundamental:** um balanço. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1284/1284.pdf>. Acesso em 10 mar. de 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa (Org.). **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN J. G; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, S. A. dos; SANTOS, J. V. M. dos; BERTÚLIO, D. L. **O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010.** Brasília: INESC, 2011.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas:** a temática africana e afro-brasileira em questão. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG (Tese de Doutorado), 2010.

SANTOS. J. N. A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica.

SANTANA, Valdir Jesus, ALVES, Joeli Santos. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA.** Revista África e Africanidades - Ano 2 - n. 8, fev. 2010.

SILVA. Cristina da Rosa Fonseca. **Relações entre o ensino de arte e a lei 10.639/03: diretrizes inclusivas.** Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 29-54

SILVA, Márcio Antônio. **A Formação dos Professores no Curso Normal Superior na Perspectiva pós-LDBEN: um balanço crítico.** (tese doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2008.

SILVA, A; OLIVEIRA, S. E. **Cidadania, ética e diversidade:** desafios para a formação em pesquisa. In: Encuentro – corredor de las ideas del cono sur “soceidade civil, democracia e integración”, 6., Anais. Montevideo, 2004, p. 127-144.

SILVA, C. da R. F. Relações entre o ensino de arte e a lei 10639/2003: diretrizes inclusivas. Disponível em: <<http://www.gpeai.ceart.udesc.br/pdf/reealdi.pdf>> Acessado em 04 dez. 2015.

SILVA, Maria José Lopes da. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais:** avanços e recuos no combate ao racismo na Escola. In: Revista do SEPE, nº 5 e 6, edição especial, nov. 1999/abril.

SILVA, C. O. Processo de Implementação da Lei Nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife.

SILVA, M. L. **Planejamento Escolar na perspectiva democrática.** Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/Planejamento_Escolar_na_perspectiva_democratica.pdf>. Acessado jan. 2015.

SILVA, Vanessa Alves, NUNES, Silma do Carmo. Plano de Intervenção Pedagógica: resultados e perspectiva sob o olhar da inspeção escolar. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 318-333, 2010.

SILVA, P. B. **A educação dos afrodescendentes numa perspectiva histórica. Palestra proferida no Seminário nacional de Africanidades e Afrodescendência:** formação de professores para a educação das relações étnicas, realizada em Fortaleza – CE, nos dias 23 a 27 de março de 2009.

SILVA, R. A afrodescendência nas investigações: **uma década da implementação da lei da 10.639/2003(2003-2013).** Espaço do currículo, v.7, n.3, p.522-536, Setembro a Dezembro de 2014.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SIQUEIRA, E. P. **O Processo de Implantação da Lei 10.639/2003 nas Escolas Públicas de Campo Grande – MS:** as contribuições das práticas antirracistas na formação do cidadão negro e não negro.

SISS, Ahyas. **Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores:** verdade ou ilusão? 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

SOUZA, B. J; SANTOS J. J. R; EUGENIO, B. G. **Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba:** os discursos do campo recontextualizador oficial. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista v. 11, n. 18 p. 177-197 jan./abr. 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola.** Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639 03. São Paulo, Petrópolis. 2007.

SOUZA, M. M. **História e cultura afro-brasileira na escola:** Lei 10.639/03. Disponível em: <[http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao07/Historia e Cultura AfroBrasileira na Escola.pdf](http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao07/Historia_e_Cultura_AfroBrasileira_na_Escola.pdf)>. Acesso em 05 nov. 2015.

SOUZA, M; JESUS, M. de F; CRUZ, T. dos S. **História e cultura afro-brasileira na escola:** Lei 10.639/03. Disponível em: <http://fjav.com.br/revista/Downloads/edicao07/Historia_e_Cultura_AfroBrasileira_na_Escola.pdf>. Acesso em 05 nov 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

TEIXIERA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional de mudanças em escolas públicas.** Campinas. Autores Associados. 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006 (1995). (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Licínio. A lei 10.639/03 e a educação Étnico-cultural/racial: reflexões sobre novos sentidos na escola. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. Campo Grande, MS, 2008. Anais. Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

VERRANGIA, D; SILVA, P. B. G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010, p. 711.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

JACCOUD, L; THEODORO, M. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília, 2007.

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista para diretor

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Nome: _____

Faixa etária:

Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Entre 26 e 30 () Entre 31 e 40 anos

Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ()

Temo de serviço

Até 10 anos () Entre 10 e 20 anos () Entre 21 e 30 () Entre 31 e 40 ()

Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ().

2. Função anterior e atual.

Que função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Há quanto tempo atua na escola?

Como se dá a gestão da escola?

1) Existe algum plano discutido com os pais , alunos e professores na gestão da escola para atender o cumprimento da lei 10.639/03? Se sim, de que forma ele é seguido?

2) A lei 10.639/03, que exige uma mudança no currículo, de forma a tratar a questão étnico-racial, tem sido executada ? O projeto político-pedagógico da escola aborda o tema racial e étnico? Qual tem sido sua participação na efetivação do PPP juntos aos professores?

3) Em sua opinião, que segmento da escola apresenta mais resistência frente à questão da diversidade, em específico, a étnico-racial?

4) Como se dá a relação entre os técnicos da Superintendência e a direção da escola, em termos de intervenção em favor da implementação/cumprimento da lei 10.639/03?

5) Qual a orientação da Secretaria de Estado de Educação/superintendência na orientação dos diretores de escola no sentido de implementação/execução da Lei?

APÊNDICE II– Roteiro de entrevista para professores

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Nome: _____

Faixa etária:

Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos() Entre 26 e 30() Entre 31 e 40 anos()

Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos

Temo de serviço

Até 10 anos() Entre 10 e 20 anos() Entre 21 e 30() Entre 31 e 40 ()

Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ().

Curso de graduação na área de:

Curso de Pós-Graduação na área de:

2. Função anterior e atual.

Que função desempenha na escola?

Há quanto tempo atua na escola?

Que função exerceu antes?

1) Qual é seu conhecimento a respeito da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Parecer CNE/CP nº 1/2004) e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10.639/03?

2) A Lei 10.639/03 exige uma mudança no currículo em relação à questão étnico-racial. Como essa lei tem influenciado sua prática pedagógica?

3) Sua formação inicial e continuada tem proporcionado condições para realizar as mudanças curriculares exigidas pela Lei?

4) Como você inclui a temática da questão étnico-racial em sua disciplina? Dê exemplos.

APÊNDICE III – Roteiro de entrevista com inspetor da Superintendência de Ensino de Montes Claros.

Características do Entrevistado

1. Dados pessoais e profissionais

Faixa etária:

Entre 21 e 25 anos() Entre 26 e 30 () Entre 31 e 40 anos ()

Entre 41 e 50 Acima de 50 anos

Tempo de serviço.

Até10anos () Entre 10 e 20 anos() Entre 21 e 30 () Entre 31 e 40 ()

Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ().

Curso de graduação na área de:

Curso de Pós-Graduação na área de:

2. Função anterior e atual.

Que função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Que função exerceu antes?

1) Qual é a orientação da Secretaria de Estado de Educação para as Superintendências regionais em termos de exigência do cumprimento da implementação da lei 10.639/03 nas escolas da rede estadual de ensino?

2) Quais são as atribuições do inspetor escolar em relação a sua atuação na escola?

3) A equipe pedagógica da Superintendência de Ensino acompanha as escolas estaduais no sentido de monitorar o cumprimento da lei 10.639/03? Se sim, de que forma?

3) A equipe pedagógica da Superintendência acompanha as escolas para verificar se os professores estão fazendo as mudanças curriculares necessárias para atender a lei 10.639/03, uma vez que se trata de uma lei federal?